

**Tendências internacionais no modelo de Formação  
Inicial de Professores: Uma análise comparada entre  
os casos brasileiro, português e finlandês**

**Wanessa Silva Grangeiro**

**Dissertação de Mestrado em Ciências da  
Educação**

**Outubro de 2015**

---

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica de Ana Isabel Madeira e Co-orientação de David Justino.

*À minha querida mãe, Ivanete Silva Grangeiro (in memoriam).*

## **AGRADECIMENTOS**

"E agora, como é que eu posso pagar ao Senhor as coisas boas que Ele fez por mim?" (Salmos 116.12). De fato, não há como pagar! Então, em retribuição, rendo à Ele meu coração em um gesto de gratidão. Agradeço à Deus, por me conceder tão grande alegria e me conduzir à concretização de um sonho. Agradeço, também, à algumas pessoas que foram essenciais para que este sonho se tornasse real: Josué Bengtson e Waldir Batista, homens íntegros e que inspiram a minha vida, foi graças às suas palavras, incentivo e apoio que abracei este Mestrado. Agradeço de maneira muito especial à minha orientadora, uma verdadeira mestra, alguém com um conhecimento incrível e que desde o princípio me inspirou e acreditou em meu potencial, muito obrigada professora Ana Isabel Madeira! Agradeço também à minha família, por sonhar juntamente comigo, e por me dar todo o suporte necessário para que eu alcançasse esse objetivo. Agradeço a todos que entenderam minhas ausências, por precisar me dedicar aos estudos. E a minha amiga Andréia Costa por todo apoio e incentivo, muito obrigada!

# **Tendências internacionais no modelo de Formação Inicial de Professores: Uma análise comparada entre os casos brasileiro, português e finlandês**

**Wanessa Silva Grangeiro**

## **RESUMO**

A dissertação desenvolvida integra a linha de pesquisa em Ciências da Educação, no Programa de Mestrado ofertado pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa e surge diante das transformações que vêm ocorrendo a nível global e que têm interferido direta ou indiretamente na educação e nos sistemas de ensino. Apresenta como objeto de estudo as seguintes questões norteadoras: De que forma as raízes do Curso de Formação Inicial de Professores contribuíram para a construção dos modelos adotados atualmente no Brasil, em Portugal e na Finlândia? Como as perspectivas crítica, sócio-histórica e do sistema mundial avaliam a interferência do fenômeno da Globalização nos sistemas educativos dos casos estudados? Quais os padrões, tendências, regularidades, equivalências, semelhanças, convergências e discrepâncias existentes nos modelos de Formação Inicial de Professores utilizados nos países pesquisados? Tendo como objetivo central do estudo construir uma avaliação ao longo do espaço-tempo, através do levantamento de informações e análise dos fatores intervenientes, que nos possibilite fazer inferências de maneira crítica, responsável e fiável a respeito dos modelos de Formação Inicial de Professores no Brasil, em Portugal e na Finlândia. Esta é uma pesquisa bibliográfica, nela utilizou-se o Método Misto de Investigação, com ênfase na “triangulação de dados” e na “triangulação metodológica”, o que nos possibilitou não apenas a comparação, como também a combinação de elementos quantitativos e qualitativos na coleta e análise dos dados. A opção por uma análise comparada em educação baseia-se no entendimento de quão rica pode ser tal experiência, é importante frisar, que não existe uma teologia da história, e que na verdade, nada pode ser conhecido de maneira “segura”, temos sempre que estar a questionar as relações entre conhecimento e poder. Daí a relevância de que novas histórias sejam construídas. Neste sentido, foram utilizados nesta pesquisa 3 dimensões de comparação: Brasil, Portugal e Finlândia, e os critérios selecionados foram os dados históricos e estatísticos, referentes a origem e estruturação do curso de Formação Inicial de Professores, bem como os seguintes dados gerais: perfil etário, sexo e nível de instrução dos professores, por nível de educação/ensino em que atuam, no intuito de gerar uma aproximação do leitor, com o universo dos professores em questão. Para embasar as questões aqui discutidas foram levados em consideração o contexto histórico de cada nação, a origem dos sistemas educacionais, bem como a origem dos cursos de formação de professores e o modo como eles se estruturaram e se transformaram ao longo das décadas, a fim de se traçar o perfil da profissão docente em cada um dos países, bem como o funcionamento dos sistemas de educação em questão. Constatou-se nesta investigação que Brasil, Portugal e Finlândia apresentam particularidades econômicas, políticas, sociais e culturais, que interferem diretamente na forma como cada um deles se insere no Panorama Mundial Atual. E seus resultados e desempenhos educacionais estão intimamente ligados as

influências que sofreram ao longo dos séculos e a celeridade com que responderam as novas exigências mundiais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Comparada, Globalização, Formação de Professores

## **ABSTRACT**

The developed dissertation integrates the research line in Educational Sciences, in the Master's program offered by the Faculty of Social and Human Sciences, at Universidade Nova de Lisboa and appears before the transformation that has taken place globally and which has directly or indirectly interfered in education and education systems. Presents as an object of study the following guiding questions: How do the roots of the Initial Training Course for Teachers contributed to the construction of the models currently adopted in Brazil, Portugal and Finland? How do the critical, social-historical, and world system perspectives evaluate the interference of Globalization phenomenon in the educational systems of the cases studied? What are the patterns, trends, regularities, equivalences, similarities, convergences and discrepancies in the models of initial teacher education used in the countries surveyed? The central aim of the study is to build an evaluation over space-time, through information gathering and analysis of intervening factors that enable us to make inferences critically, responsible and reliable regarding to the Initial Teacher Training models in Brazil, Portugal, and Finland. This is a bibliographic research, it used the Mixed Method of Research, emphasizing the "triangulation of data" and "methodological triangulation", which enabled us not only to compare, as well as the combination of quantitative and qualitative elements in collection and analysis of data. Choosing a comparative analysis on education is based on the understanding of how rich can be such experience, and it is important to note that there is no theology of history, and in fact, nothing can be known as a "safe" way, we always have to question the relationship between knowledge and power. Hence the importance that new stories are built. In this sense, it was used in this research 3 comparative dimensions: Brazil, Portugal and Finland, and the criteria were the historical and statistical data concerning the origin and structure of the course of initial teacher education as well as the following general data: age group, sex and education level of teachers by level of education / teaching in which they perform, in order to generate an approximation of the reader to the teachers of the universe in question. To support the issues discussed here were taken into consideration the historical context of each nation, the origin of educational systems, and the origin of teacher training courses and how they were structured and transformed over the decades in order to outline the profile of the teaching profession in each country as well as the functioning of the education systems in question. It was found in this investigation that Brazil, Portugal and Finland have economic, political, social and cultural particularities, which directly interfere in how each fits into the World Current Panorama. And their results and educational performances are closely linked to the influences they have suffered over the centuries and the speed with which they have responded to the new global requirements.

KEY WORDS: Comparative Education, Globalization, Teacher Training

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL.....</b>	<b>2</b>
I. I – CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	3
I. II – PROBLEMÁTICA.....	6
I. III – DEFINIÇÃO DO OBJETO .....	7
I. IV – ESTRUTURA CONCEPTUAL .....	8
A – Globalização .....	9
B – Modelos de Formação Inicial de Professores .....	10
C – Educação Comparada .....	12
<b>CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
II. I – A METODOLOGIA DE ANÁLISE COMPARADA EM EDUCAÇÃO .....	16
II. II – A ESCOLHA DAS UNIDADES DE COMPARAÇÃO .....	18
A – Brasil.....	18
B – Portugal.....	20
C – Finlândia .....	21
II. III – DIMENSÕES DE ANÁLISE E CRITÉRIOS DE COMPARAÇÃO .....	22
II. IV – PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	22
A – Perspectiva Crítica.....	23
B – Perspectiva Sócio-Histórica.....	23
C – Perspectiva do Sistema Mundial.....	24
<b>CAPÍTULO III: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PERSPECTIVA INTERNACIONAL COMPARADA .....</b>	<b>28</b>
III. I – NOVOS CENÁRIOS PARA O SÉCULO XXI .....	28
III. II – REPERCUSSÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO .....	34

<b>CAPÍTULO IV: TRAJECTÓRIAS PERCORRIDAS.....</b>	<b>38</b>
IV. I – O CASO DO BRASIL.....	38
A – Apontamentos Históricos .....	38
B – Profissão Docente .....	48
C – Perfil dos professores.....	49
IV. II – O CASO DE PORTUGAL.....	52
A – Apontamentos Históricos .....	53
B – Profissão Docente .....	60
C – Perfil dos professores.....	61
IV. III. FINLÂNDIA: REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO.....	64
A – Apontamentos Históricos .....	65
B – Profissão Docente .....	78
C – Perfil dos professores.....	80
<b>CAPITULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE</b>	
<b>COMPARADA .....</b>	<b>85</b>
V. I – ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DAS PRIMEIRAS	
ATIVIDADES DOCENTES .....	85
V. II – EXPANSÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO INICIAL DE	
PROFESSORES .....	87
V. III – DEFINIÇÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO INICIAL DE	
PROFESSORES .....	89
V. IV – MARCOS HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE	
PROFESSORES – DÉCADAS DE 70, 80 E 90/ SÉCULO XX .....	90
V. VI – PROFISSÃO DOCENTE .....	93
V. VII – PERFIL DOCENTE .....	94
A – Sexo do Grupo.....	94
B – Perfil Etário.....	96



C – Escolaridade dos Professores.....	97
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>99</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>104</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>112</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>113</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEMC - Cultura Educacional Mundial Comum .....	9
AGEE - Agenda Globalmente Estruturada para a Educação .....	9
OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development .....	10
BM - Banco Mundial.....	11
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. .	11
PISA - Programme for International Student Assessment. ....	21
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro. ....	33
PIB - Produto Interno Bruto (PIB) .....	35
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. ....	36
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano .....	36
Rede ESTRADO - Rede Latina Americana de Estudos sobre Trabalho Docente. ....	37
UNILA - Universidade de Integração Latino Americana. ....	37
HEM - Habilitação Específica de 2º Grau para o exercício do Magistério de 1º Grau .	42
MEC - Ministério da Educação. ....	43
CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.....	43
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	44
IUFM - Institutos Universitários de Formação de Mestres. ....	45
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.....	47
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego.....	48
RAIS - Relação Anual de Informações Sociais.....	48
PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio. ....	49
ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System .....	60
DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.....	60
Erydice – European Comission. ....	78



## INTRODUÇÃO

A pesquisa denominada “Tendências internacionais no modelo de Formação Inicial de Professores: Uma análise comparada entre os casos brasileiro, português e finlandês”, surge diante das transformações que vem ocorrendo a nível global e que tem interferido direta ou indiretamente na educação e nos sistemas de ensino. Para tanto, deve-se ter em mente que a formação de professores envolve não apenas questões educacionais, mas também políticas, econômicas e sociais.

Neste sentido, examinaremos aspectos dos sistemas de Formação Inicial de Professores no Brasil, em Portugal e na Finlândia, à luz das perspectivas crítica, sócio-histórica e do sistema mundial, uma vez que nosso objetivo não é apenas descrever fatos históricos voltados à educação, mas sim analisar o sentido histórico desses fatos e sua natureza subjetiva.

O método utilizado será o misto, buscando ao mesmo tempo uma comparação entre os fatores educativos em questão e apreender toda a complexidade dos fenômenos de globalização que interferem neste processo. O poder do Estado e seu papel na condução da Educação, bem como o caráter internacional dos fenômenos educativos perpassam essa pesquisa, assim como a questão da origem, construção e difusão do modelo de escola de massas e a defesa de uma ideia: a da educação como uma instituição mundial.

Nosso intuito aqui é, então, refletir, examinar, analisar de maneira crítica os modelos de Formação Inicial de Professores, a partir de uma perspectiva global, articulando-a com os níveis nacional e local. Tal perspectiva de análise tem na metodologia comparada um ponto de ancoragem que nos possibilita olhar para o outro com o objetivo de produzir conhecimentos relevantes e válidos, que nos sirvam de norte para possíveis melhorias não apenas na prática, mas também nas próprias políticas educativas.

## **CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL**

No contexto da sociedade atual, cada vez mais o conhecimento tem sido evidenciado e propagado como elemento fundamental na construção dos destinos da humanidade, na qual o saber encontra-se atrelado aos processos de globalização e mercantilização (Lima e Miotto, 2007). O que resulta, segundo essa vertente, na constatação de que o desenvolvimento econômico é o principal condicionante para a produção de conhecimento, tornando-se o motivo principal pelo qual se deve produzir e encaminhar pesquisas.

Quanto a essa conjuntura, Lima e Miotto (2007), afirmam que se, por um lado, ela tem estimulado de forma crescente o número de pesquisas, por outro, pode ser questionada a qualidade de suas produções. Uma vez que o aumento significativo das atividades de pesquisa, sem o devido rigor científico na maneira de definir seus procedimentos metodológicos pode colocar em cheque a qualidade de sua produção.

Um dos procedimentos mais visados pelos investigadores na atualidade é a pesquisa bibliográfica. Não é raro que este tipo de pesquisa apareça caracterizada como revisão da literatura ou revisão bibliográfica. Isto, no entanto, acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que por isso, não pode ser aleatório (Lima e Miotto, 2007).

A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. É um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (Oliveira, 2007, p. 69), ou quando as características desses fenômenos não são susceptíveis de serem estudadas diretamente, através das diversas técnicas de investigação. O autor argumenta que a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” Oliveira (2007, p. 69), que constituem elementos de relevância que nos

permitem comparar situações, fatos, fenômenos e interpretações sobre esses fenômenos para comprovar de fato a existência das informações que respondem aos objetivos propostos (Lima e Miotto, 2007).

Minayo (2001, p 17), considera que o processo de pesquisa constitui-se em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade. Assim como vincula pensamento e ação já que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática”.

Desse modo, Minayo (1994) afirma que a objetivação não é realizável quando se trabalha com dados propriamente qualitativos, porque é impossível descrever a realidade com exata fidedignidade. Segundo a autora, a única forma de objetivação possível, nesse processo, consiste no “repúdio a neutralidade”, o que exige atenção do pesquisador para “reduzir os juízos de valores” ao máximo. Nesse sentido, os métodos e as técnicas de coleta e tratamento dos dados adquirem importância. Lima e Miotto (2007), também reafirmam a importância de definir e de expor com clareza o método e os procedimentos metodológicos, como por exemplo: o tipo de pesquisa, universo delimitado, instrumento de coleta de dados e etc.

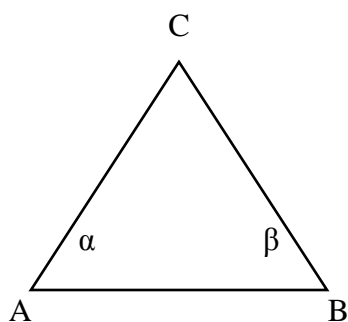
## I. I – CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Segundo Duarte (2009), a história da investigação social encontra-se repleta de esforços para combinar, numa única investigação, diferentes métodos de recolha e análise de informação. Estas ações refletem, por um lado, a necessidade muitas vezes sentida de usar metodologias oriundas de diferentes tradições (métodos qualitativos e quantitativos) numa mesma investigação e, por outro lado, o interesse crescente no que se refere ao pluralismo metodológico e a abertura, após várias décadas em que prevaleceram as “guerras de paradigmas”.

“Triangulação”, “métodos mistos”, “modelos mistos” ou “métodos múltiplos”, de entre os termos mencionados a triangulação constitui o termo mais utilizado na literatura, sendo colocada por vários autores como um conceito central na integração metodológica.

Para Duarte (2009), este conceito não apenas constitui uma das formas de combinar vários métodos qualitativos entre si, mas também de articular métodos quantitativos e qualitativos, além de representar o conceito que quebrou a hegemonia metodológica dos defensores do monométodo (método único).

**Figura 1 - Triangulação<sup>1</sup>**



Fonte: Duarte (2009)

Segundo Creswell (2007) o conceito de reunir diferentes métodos provavelmente teve origem no ano de 1959, quando Campbell e Fiske<sup>2</sup> utilizaram métodos múltiplos para estudar a validade das características psicológicas. Mesmo reconhecendo que todos os métodos possuem limitações, os pesquisadores entendiam que os vieses inerentes a um método poderiam neutralizar os vieses oriundos de outro método. Nesse momento surge a triangulação das fontes de dados de forma a buscar convergência entre o quantitativo e o qualitativo (Creswell, 2007, p. 32-33)

Denzin (1989), descreve quatro tipos diferentes de “triangulação”: a “triangulação de dados”, a “triangulação do investigador”, a “triangulação teórica” e a “triangulação metodológica”. De acordo com o autor, a “triangulação de dados” refere-

---

<sup>1</sup> A origem, propriamente dita, da noção de “triangulação” deve procurar-se em ciências, no entanto, não nas ciências sociais ou humanas, uma vez que decorre da navegação e da topografia. A “triangulação” refere-se a um método para determinar a posição de um ponto C, através da observação de dois pontos, A e B. Nas ciências sociais e humanas, o termo “triangulação” é utilizado de uma forma menos literal, mais ambígua: “here the calculation of the location of a place by measuring from different points may mean that: 1 - the same social phenomenon is treated by different methods, or 2 - it is used to treat different aspects of the same phenomenon or even different phenomena, the representations of which may add up to a unified picture.” (Kelle e Erzberger, 2005: 174).

<sup>2</sup> Campbell foi um cientista social americano, conhecido por seu trabalho na metodologia, e por ter sido o psicólogo mais citado no século XX ([https://en.wikipedia.org/wiki/Donald\\_T.\\_Campbell](https://en.wikipedia.org/wiki/Donald_T._Campbell)). Fiske também era um psicólogo reconhecido nacionalmente, com especialidade em questões metodológicas na personalidade, capacidade e pesquisa de traço ([https://en.wikipedia.org/wiki/Donald\\_W.\\_Fiske](https://en.wikipedia.org/wiki/Donald_W._Fiske)).

se a recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Já na “triangulação do investigador”, os investigadores recolhem dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo fenómeno em estudo e procedem a comparação de resultados. Na “triangulação teórica”, são usadas diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo. E por fim, na “triangulação metodológica”, são utilizados múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação. Distinguindo dois subtipos: a triangulação intramétodo – que envolve a utilização do mesmo método em diferentes ocasiões – e a triangulação intermétodos – que significa usar diferentes métodos em relação ao mesmo objeto de estudo. Perspectiva defendida por Duarte (2009), que afirma que os métodos qualitativos e os quantitativos podem combinar-se de diferentes formas numa mesma investigação.

Dal-Farra e Lopes (2013) destacam três características gerais das pesquisas com métodos mistos: o ecletismo metodológico, o pluralismo paradigmático e o foco sobre a questão específica de pesquisa na determinação do método em qualquer estudo a ser empregado. Nesta busca de significados, a construção indutiva das teorias, o papel central assumido pelo investigador, bem como a possibilidade de várias vias metodológicas levam inevitavelmente a construção de outro tipo de conhecimento (Mertens, 1998; Punch, 1998; Shaw, 1999 citados por Coutinho, 2014). Conhecimento este, parcial e perspectivado, já que refere-se a uma forma pessoal de ver (Gadamer, 1975 também citado por Coutinho, 2014). Trata-se de interpretar interpretações, uma vez que investigar implica interpretar ações de quem é também interprete.

Esta dissertação é uma pesquisa bibliográfica, nela utilizou-se o Método Misto de Investigação, com ênfase na “triangulação de dados” e na “triangulação metodológica”, o que nos possibilitou não apenas a comparação, como também a combinação de elementos quantitativos e qualitativos na coleta e análise dos dados. Creswell (2007) denomina este tipo de pesquisa como uma “Estratégia de triangulação concomitante”, onde há a coleta simultânea de dados qualitativos e quantitativos cujo resultados são comparados. Esta metodologia apresenta-se como a mais adequada para avaliarmos os objetos de nossa pesquisa, uma vez que nos utilizaremos de fatos históricos (dados qualitativos) e resultados de avaliações de instituições internacionais (dados quantitativos) para alcançarmos conclusões quanto aos caminhos que levaram os países de estudo (Brasil, Portugal e Finlândia) a chegarem no patamar em que se encontram atualmente.



## I. II – PROBLEMÁTICA

Olmos e Torres (2012), afirmam que a educação foi moldada pelas demandas no interior do Estado para preparar mão de obra para a participação na economia e preparar os cidadãos para participar de uma sociedade politicamente organizada, no entanto, essa aparente harmonia entre o Estado-Nação e educação formal passa a ser problemática à medida que os processos de globalização impõem limites à autonomia do Estado e à soberania nacional. Psacharopoulos (1987), defende que as agências internacionais deveriam dar suporte aos Ministérios da Educação dos países em desenvolvimento para garantir o crescimento da educação através de três frentes de ação: avaliações educacionais específicas de cada país, desenvolvimento da capacidade analítica local e partilha de experiências internacionais.

Para Schriewer (2003), a crescente intensificação de redes internacionais de comunicação e a cooperação nos sectores de investigação e planeamento educacional e no desenvolvimento de políticas educacionais indicam a presença dos processos de "globalização" e "internacionalização" da educação e na reforma educacional. Isto se deve principalmente a complexidade das realidades sociais atuais - seja na vida económica ou política, ou em áreas de ciência, tecnologia e cultura, entre outros – o que requer capacitação da sociedade em todos os níveis: local, regional, nacional e mundial.

Desta forma, as problemáticas em torno das tendências internacionais no modelo de Formação Inicial de Professores, estão intimamente ligadas à emergência de uma nova ordem educativa mundial, apontada nos debates contemporâneos que ocupam a investigação comparada em educação e tem levado os autores que analisam as relações entre a Globalização e a Educação a uma enorme variedade de posicionamentos. De um lado, encontram-se os que defendem que o triunfo do capitalismo globalizado e o surgimento de novas formas de cultura e de governo estão a dar origem ao enfraquecimento (senão mesmo desaparecimento) do Estado-Nação. Enquanto que de outro, encontram-se os que argumentam que os processos de globalização afetaram de forma secundária os sistemas educativos registrando-se apenas uma “internacionalização parcial” da educação compreendendo, sobretudo, questões de

mobilidade, a adoção de algumas políticas comuns e o “reforço da dimensão internacional” nos currículos ao nível do ensino secundário e superior (Madeira, 2011).

A reconfiguração dos sistemas de ensino europeus, adjacente da nova ordem educativa mundial, tem originado uma “revolução silenciosa no campo da educação”. Revolução esta que exprime-se pela abertura da União Europeia a um tipo de cooperação cultural sem precedentes na história da educação e das instituições educativas ocidentais, além de estabelecer, em seguida, uma comparação com os seus prolongamentos para fora do continente, como é o caso da União Europeia/ América Latina. Esta, efetivamente, tem sido uma questão que tem nos inquietado, uma vez que a reconfiguração dos sistemas de ensino, frente a essa nova ordem mundial, tem acarretado em mudanças não apenas para os alunos, como também para os professores, que terão agora de adaptar-se as novas práticas pedagógicas e a um novo modelo de ensino-aprendizagem voltado as exigências de nível interno e internacional (Madeira, 2011). Assim, o exercício comparativo entre Brasil, Portugal e Finlândia, no que se refere à Formação Inicial de Professores, nos possibilita analisar as tendências internacionais neste campo, além de realizar uma análise histórico comparada entre os países envolvidos sobre padrões, tendências, singularidades, discrepâncias, diferenças, semelhanças.

### I. III – DEFINIÇÃO DO OBJETO

As interrogações em torno da problemática das tendências internacionais no modelo de Formação Inicial de Professores, que estão na origem desta investigação, englobam discussões acerca dos processos de globalização e da emergência de uma nova ordem educativa mundial - que se desenha no panorama da educação. Utilizando-se da comparação como mecanismo determinante na definição do quadro teórico-metodológico, partimos assim para este estudo com as seguintes questões orientadoras:

- De que forma as raízes do Curso de Formação Inicial de Professores contribuíram para a construção dos modelos adotados atualmente no Brasil, em Portugal e na Finlândia?

- Como as perspectivas crítica, sócio-histórica e do sistema mundial avaliam a interferência do fenômeno da Globalização nos sistemas educativos dos casos estudados?

- Quais os padrões, tendências, regularidades, equivalências, semelhanças, convergências e discrepâncias existentes nos modelos de Formação Inicial de Professores utilizados nos países pesquisados?

Tendo como objetivo central do estudo construir uma avaliação ao longo do espaço-tempo, através do levantamento de informações e análise dos fatores intervenientes, que nos possibilite fazer inferências de maneira crítica, responsável e fiável a respeito dos modelos de Formação Inicial de Professores no Brasil, em Portugal e na Finlândia, pretendemos ainda:

- Assinalar as origens do Curso de Formação Inicial de Professores, buscando momentos históricos que marcaram e contribuíram para a construção dos modelos adotados atualmente no Brasil, em Portugal e na Finlândia.

- Analisar a influência do fenômeno da Globalização nos sistemas educativos dos casos estudados através das perspectivas crítica, sócio-histórica e do sistema mundial.

- Examinar os aspectos da Formação Inicial de Professores buscando estabelecer, através da Educação Comparada e análise histórica, os padrões, tendências, regularidades, equivalências, semelhanças e discrepâncias existentes.

#### I. IV – ESTRUTURA CONCEPTUAL

Serão explicitados nesta secção os conceitos básicos que subsidiarão as inferências a serem alcançadas com a pesquisa das tendências internacionais dos modelos de Formação Inicial de Professores, partindo de um levantamento de informações científicas sobre a globalização e suas repercussões nos processos educacionais e nos modelos de formação existentes, sendo estes analisados a luz da educação comparada.

## **A – Globalização**

A globalização é o tema atual mais destacado no campo da educação comparada e internacional segundo um levantamento feito por Cook, Hite e Epstein (2004, p. 136). Entre os livros do campo da educação comparada que consideram a globalização como um tema central importante Arnove (2012) destaca “Arnove e Torres (1999, 2003), Burbules e Torres (2000), Stromquist e Monkman (2000), Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004)”.

Held (1991) define a globalização como “a intensificação de relações sociais mundiais que ligam localidades distantes de tal modo que acontecimentos locais são configurados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância, e vice-versa”. O autor sugere que a globalização é o produto da emergência da economia global, da expansão de vínculos transnacionais entre unidades econômicas que criam novas formas de tomada de decisão coletiva, do desenvolvimento de instituições intergovernamentais e quase supranacionais, da intensificação de comunicações transnacionais e da criação de novas organizações regionais e militares, o que torna as fronteiras nacionais menos distintas, altera solidariedades internas entre Estados-Nação e afeta profundamente as identidades de grupos nacionais e de interesse.

Em contrapartida, Dale (2004) utiliza duas abordagens para fazer a relação entre globalização e educação, uma designada Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), e outra referida como Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). A diferença fundamental entre as duas abordagens reside na compreensão da natureza do fenómeno global. Para a CEMC, trata-se de um reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna. Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão económica e da percepção do interesse nacional próprio.

Relacionando a globalização com a educação comparada, Cowen (2012) lembra que o ato de “ler o global” significa a seleção de uma agenda de trabalho académico, a identificação de ansiedades e perplexidades inseridas em uma interpretação das partes

estrangeiras do mundo que são vistas. No entanto, com a mudança nas agendas de atenção e ansiedade, ocorre também uma mudança na *episteme*, ou seja, alteram-se os conceitos acadêmicos utilizados em análises ou em descrições. Não se trata simplesmente daquilo que o global de fato é: trata-se de como o global é lido e percebido, o que também define a agenda de trabalho acadêmico na educação comparada.

## **B – Modelos de Formação Inicial de Professores**

De acordo com Nóvoa (1992), a prática docente se configurou como profissão com a estatização do ensino e a construção de uma rede nacional de ensino. Segundo o referido autor, na virada do século XIX para o século XX ocorreram diversos processos de mudança na profissão docente com o surgimento das escolas normais, instituições criadas pelo Estado para controlar o corpo docente, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas.

Nesse sentido Teodoro (2003) destaca que:

“A educação, de um obscuro domínio da esfera doméstica, tornou-se, progressivamente, um tema central nos debates políticos nacional e internacional.” (Teodoro, 2003,p.17)

Neste cenário emergem as instituições internacionais, como a Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) no quadro do "Projeto Regional do Mediterrâneo", que contribuem para acentuar o papel da educação na formação do capital humano e para criar uma escola de planejamento do ensino. Este fato obrigou a um recrutamento massivo de professores, num tempo extremamente curto, o que desencadeou fenômenos de desprofissionalização do professorado. (Nóvoa, 1992).

A partir dos anos 1970, ocorreram transformações em diferentes setores, quer seja o político, o econômico ou o social. Pode-se dizer que “a face do mundo era outra” e a educação, como um fenômeno social, não ficou isenta dessa revolução. Seu papel e suas funções passaram a ser questionados, tornando-se um dos elementos fortes dessa etapa de mudanças (Maués, 2003).

Seguindo esta linha de raciocínio e apoiando-se em análises feitas por alguns organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a OECD, Maués (2003) infere que as mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade passaram a exigir a formação de um outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente. O antigo modelo de escola passou a ser criticado e responsabilizado pelo seu insucesso, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos e pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, sua formação passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Estas análises, na concepção de Maués (2003, p. 91), parecem apontar para um só caminho: “o Sistema Educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado”.

Referindo-se ao contexto português, Nóvoa (2009) resume o processo de evolução da profissão docente ao longo das últimas décadas, destacando a mudança de foco ocorrida neste decorrer de tempo.

“Os anos 70 foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão” (Nóvoa, 2009, p. 04).

Já para os tempos atuais, final do século XX e início do século XXI, Nóvoa (2009) destaca o surgimento de importantes estudos comparados internacionais, que abordam “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais”. Para ele, além dessas questões, duas outras realidades se impõem como temas obrigatórios de reflexão e de intervenção: as questões da diversidade, nas suas múltiplas facetas, e da integração escolar.

## **C – Educação Comparada**

Para Ferreira (2009), desde a antiguidade encontram-se sinais da presença da educação comparada, pois Tucídides, Heródoto e Xenofonte fizeram comparações que nos permitem distinguir o modo educativo ateniense do espartano e a educação grega da egípcia e da persa”.

No entanto, a fase dos estudos sistemáticos não podia ter surgido antes de nossa época. De fato, somente ao longo dela os sistemas educativos nacionais, objeto preferencial dos estudos de educação comparada, começaram a afirmar-se, fruto de progressivas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais das Nações ocidentais. Por outro lado, era natural que a educação comparada nascesse no século XIX, ou seja, no mesmo ambiente cultural e científico em que desabrocharam a anatomia comparada, a literatura comparada, o direito comparado, entre outras ciências comparadas. (Ferreira, 2009, p. 143).

Schriewer (1993) refere que, nas últimas décadas, a educação comparada tem sido testemunha de um impressionante crescimento, tanto no número de especialistas e suas obras, como de associações, congressos, temas de estudo e conferências, por todo o mundo. No entanto, para o autor, tem havido sucessivos mal-entendidos entre o ponto de vista cotidiano sobre a comparação e as demandas específicas das ciências sociais. A comparação enquanto operação mental implícita em todos os aspectos da experiência cotidiana dos seres humanos, há de ser diferenciada da elaboração do pensamento comparativo como método científico-social, cujo fim é aprofundar sistematicamente os conhecimentos. Para corroborar com esta perspectiva, Nóvoa (2009) afirma que a comparação utilizada pelos seres humanos no seu dia a dia difere da comparação que tem por finalidade o aprofundamento sistemático de conhecimentos científicos. Esta distinção torna-se essencial, na medida que é preciso compreender a comparação não como uma operação simples, mas antes como uma conceituação que implica recorrer a uma teoria de comparação.

Para Schriewer (1993), de modo geral, a comparação como operação mental universal, implica no estabelecimento de relação entre atos observáveis, como por exemplo: semelhanças e diferenças, universalidade e hierarquização, igual/ diferente, no entanto, este estilo de pensamento relacional comparativo, devido a seus próprios

pressupostos, não é capaz de garantir, usando construções teóricas, nem tampouco de facilitar, o estabelecimento de indicadores de comparabilidade funcionalmente equivalentes a comparabilidade real da esmagadora variedade de soluções, modelos e alternativas que caracterizam o mundo sócio-histórico do homem.

Seguindo este raciocínio Nogueira (1994), afirma:

A comparação pode apresentar-se como método científico ou como uma forma universal do pensamento. Nesta forma, o pensamento estabelece a comparação entre dois objetos, caracterizando-a como um pensamento relacional: comparar se restringe ao nível de análise determinado pelo que é percebido. Esse processo conduz a afirmações sobre semelhanças e diferenças observadas nos objetos comparativos, à construção de classes ou categorias e à identificação de desenvolvimentos paralelos ou tendências, sendo estes os resultados mais frequentemente encontrados nas análises comparativas de que dispõe a literatura específica, sobretudo no que se refere a estudos sobre sistemas de ensino (Nogueira, 1994, p.36).

Para Schriewer, (1993), as comparações simples, enquadram-se no nível das operações mentais universais, tais comparações normalmente levam a contrastar especificidades culturais, no intuito de realizar classificações ou para identificar características, problemas ou desenvolvimentos similares. Contudo, as informações resultantes, situam-se em um nível de informação basicamente descritivo e não possuem em si mesma um valor evidente enquanto argumentos relativos, para proposições teóricas, hipóteses ou modelos explicativos. O autor indaga, a funcionalidade destas operações, uma vez que seus resultados não são garantidos por regras metodológicas de inferência, fazendo com que o valor probatório do estabelecimento de relações entre fatos observáveis permaneça questionável. As teorias de reflexão, aqui expostas, devem buscar em seu próprio quadro de referência (teorias, doutrinas ou programas de reforma) soluções para estes questionamentos. Assim, qualquer tentativa de encerrar a auto referência, necessita romper suas relações de interdependência circular, abrindo-se ao seu entorno externo, o que o autor nomeia como externalização.

No campo da Pedagogia, que equivale a autorreflexão do sistema educativo, Schriewer (1993), identifica três modelos de externalização dominantes: uma primeira forma de externalização refere-se a pressupostos que implicam em garantir a natureza



científica da disciplina, outra refere-se aos valores e uma terceira forma, à organização. As respectivas funções cumpridas por estas formas de externalização consistem em estabelecer a pedagogia como um determinado conjunto de conhecimentos teóricos organizado como uma disciplina académica, e, ao mesmo tempo, assegurar a este campo uma autonomia máxima na construção de suas teorias específicas; além de externalizar as justificativas para a ação, ao fazer referência aos valores ou as ideologias baseadas nos valores, especialmente no caso de reformas educativas ou da tomada de decisões políticas voltadas a educação; e por fim, ao fazer referência a organização, mediante a transferência da responsabilidade por falhas na política ou na administração, externaliza as decepções nesta área, enquanto que, ao mesmo tempo, estimula a demanda de alternativas na organização educativa. Desta forma, as descrições de alteridade cultural, presentes nesta perspectiva, apesar de suas deficiências metodológicas e conclusões questionáveis, mantém seu crédito, uma vez que satisfazem a necessidade estrutural de externalização das teorias de reflexão e, particularmente da reflexão reformadora.

Para o autor, a visão tomada de dentro de um sistema nacional de educação dotado das perspectivas reformadoras, busca descrever os sistemas educativos estrangeiros e suas práticas com o objetivo de levantar indicações, opções, ideias estimulantes, inspirações, conhecimentos relevantes ou lições instrutivas, além de servir como quadro de referência, dentro do qual é possível desenhar políticas reformadoras adequadas. Desta forma, estes estudos propõem-se a sugerir orientações, não simplesmente afirmar a possibilidade de transferência de estratégias e instituições educativas, mas estabelecer possíveis implicações de suas pesquisas para as próprias políticas e práticas. A este respeito, o autor refere que, a adequação destes estudos para produzir significados complementares está amplamente associada com a sua aplicação para o que é, precisamente, um substituto para o método comparativo, ou seja, os procedimentos concebidos para construir perspectivas internacionais baseados nas “operações simples” de identificar semelhanças ou séries graduadas.

Segundo Schriewer (1993), a externalização das situações mundiais libera a reflexão educativa orientada a reforma de ter que referir-se imediatamente a valores ou a ideologias baseadas em valores; redobra suas referências a critérios de cientificidade e reforça a externalização para a organização. Ao combinar aspectos de justificação, de

fundamentação e de atribuição, a externalização a situações mundiais fornece um grau considerável de dinamismo auto regulador para a reflexão reformadora da educação.

Em contraste, o método científico, tem como estilo as teorias científicas de acordo com o código particular do sistema científico (produção de verdades comparáveis intersubjetivamente) e que processam, no que diz respeito a “verdade”, problemas científicos, que tem como quadro de referência um contingente mais amplo de teorias e de observações desenvolvidas por gerações de especialistas. O método científico, dissocia a comparação de sua quase natural união com as semelhanças. O interesse por identificar semelhanças, deixa de traduzir-se na busca de conteúdos factuais, para fazê-lo na busca de relações generalizáveis. Essa orientação de método comparativo, implica para a teoria, que se preste uma atenção particular as diferenças empíricas, cuja a justificação, não ocorre apenas na medida em que, em geral, as construções teóricas transcendem os limites dos casos individuais e aguçam a própria capacidade de percebê-los. A justificativa precisa ser procurada, mais precisamente, em exigências metódicas para verificar ou refutar as proposições teóricas. Um dos meios básicos para alargar o seu âmbito, ou examinar seu poder explicativo, é a introdução controlada de conjuntos variáveis de condições. A lógica de ligar relações, que distingue o método científico comparativo, está muito perto de cumprir esses requisitos, enquanto que explora e analisa sistematicamente as diferenças socioculturais ao examinar a credibilidade de ideias, modelos ou teorias gerais (Schriewer, 1993).

Neste sentido, Schriewer (1993), aponta como função específica da investigação comparada nas ciências sociais, saber organizar de forma controlada metodologicamente, as confrontações críticas das proposições teóricas com as observações empíricas que formam as bases concluintes tanto da crítica, como do desenvolvimento de teorias.

## CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Fazemos ciência, em acto e de fato, porque é possível; mas só é possível porque nos pomos, em acto e de fato, a fazê-la (Rosa, 2010, p. 33).

Neste capítulo irei apresentar a fundamentação teórica que embasa a escolha por uma análise comparada em educação, em âmbito internacional, olhando cada etapa de construção desta pesquisa como parte de um caminho de descoberta, por vezes desafiadora, por vezes deslumbrante face ao novo, onde se procurou coerência, autenticidade e credibilidade, elementos necessários a construção de uma investigação rigorosa que contribuísse para a compreensão do objeto em estudo.

### II. I – A METODOLOGIA DE ANÁLISE COMPARADA EM EDUCAÇÃO

A opção por uma análise comparada em educação baseia-se no entendimento de quão rica pode ser tal experiência, uma vez que a comparação procura novas questões que lhe permitam construir outras histórias, aquelas que não puderam ser contadas até agora (Nóvoa, 2009). Neste sentido, é importante frisar, que não existe uma teologia da história, e que na verdade, nada pode ser conhecido de maneira “segura”, temos sempre que estar a questionar as relações entre conhecimento e poder. Daí a relevância de que novas histórias sejam construídas. A este respeito, Nóvoa (1998), em seu livro “Histoire et Comparaison (Essais Sur l’Éducation)” refere que:

“[...] a educação comparada deve olhar o mundo como um texto buscando compreender como os discursos fazem parte dos poderes que partilham e dividem os homens, que alimentam situações de dependências e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir que definem nossas relações com o saber e a pesquisa”. Nóvoa (1998, p.82)

Outro fator de suma importância na educação comparada é o fator tempo, uma vez que os fatos educativos são construções sociais impregnadas de passado e não puramente realidades naturais. Nóvoa (2009), apoiando-se no pensamento de Max

Weber e de Michel Foucault, respectivamente, ressalta que a especificidade só se pode estabelecer por comparação e em educação comparada é preciso compreender a maneira como o passado é trazido até o presente para disciplinar e normalizar. Assim, tanto a história quanto a lógica comparatista fazem-se fundamentais para a compreensão dos atuais sistemas educativos.

A entrada da educação comparada nos programas de formação de professores veio consagrar a importância do olhar internacional sobre a análise dos fenômenos educativos (Nóvoa, 2009). Segundo Pedró (1993), tanto entre os membros da comunidade científica e como entre os políticos e administradores da educação, há a convicção de que os estudos comparativos podem ser uma ajuda inestimável para o conhecimento em profundidade do fenômeno educacional, e mais a fundo, para progresso e desenvolvimento da educação.

Pedró (1993), ao falar sobre a finalidade da educação comparada refere que está depende, em muito, do caráter teórico e prático que lhe é atribuído enquanto ciência. Há, é claro, defensores de ambas as posturas. O defensor mais famoso de uma educação comparada teórico ou intelectualista, na opinião do autor, foi Bereday (1964), já que para ele, a principal justificativa da educação comparada é a natureza intelectual. “Estudamos os sistemas educativos estrangeiros simplesmente porque queremos adquirir conhecimentos, porque o homem sempre aspira pelo saber.” (Bereday, 1964 citado por Pedró, 1993, p.30)

Também há quem defenda, como King (1968), citado pelo autor, o caráter eminentemente prático e útil, que desde a fase dos precursores tem caracterizado este conhecimento. Para ele, o propósito implícito de todo trabalho comparativo é ser útil para a melhoria dos sistemas escolares e por tanto, para a transformação da sociedade humana. (King, 1968 citado por Pedró, 1993, p. 31)

Assim, tentando combinar essas duas posições: a teórica e a pragmática, sem rejeitar nenhuma, Pedró (1993,p.32) considera aceitável assumir que a Educação comparada deve buscar ambas as finalidades. Uma vez que, a busca de uma utilidade imediata para este campo, forma parte de sua tradição. No entanto, reconhece que para um melhor desempenho da mesma, torna-se essencial dotar-se de uma fundamentação teórica. Assim como, poder-se-ia também afirmar que, a descrição dos sistemas educativos contemporâneos e a posterior explicação das diferenças resultantes de seus

exames comparativos constituem, em si mesmo, todo um programa de ação. Logo, ambas complementam-se e interligam-se.

## II. II – A ESCOLHA DAS UNIDADES DE COMPARAÇÃO

Nóvoa (2009), infere que *o outro* é a razão de ser da educação comparada, é aquele que serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza, neste sentido, os estudos comparativos tem sido objeto de governos e de organizações multilaterais, de modo a adquirir cada vez mais importância no atual processo de globalização. Na avaliação das políticas, especialmente as educativas, a comparação se utiliza para delimitar parâmetros de qualidade e modelos de eficiência (Trojan, 2010). Assim, no atual contexto global, os estudos comparados sobre os temas relativos a educação vem sendo foco de intensa discussão.

As práticas comparativas são alvo das atuais reformas, na proporção em que elas funcionam como instrumento de legitimação internacional das medidas adotadas em nível nacional: assim, o outro, ou seja, a situação do ensino verificada no exterior, serve de enquadramento para as opções propostas nos textos legais e nos discursos de reformas educativas. Dessa forma, o interesse pela educação comparada, justifica-se com base em 3 pontos (Nóvoa, 2009): a existência de problemáticas educativas comuns a diversos países, sobretudo como resultado de um sistema mundial; a crise do Estado-Nação e a emergência de novos espaços de identidade cultural, não apenas na esfera local, mas também internacional; e a internalização do mundo universitário e da pesquisa científica, que torna pequeno pensar sobre a educação apenas em nível nacional. Dada a compreensão da importância do outro, optou-se nesta pesquisa por três unidades de comparação: Brasil, Portugal e Finlândia.

### A – Brasil

Gatti e Barreto (2009, p.11), referem que quando se discute a formação de professores no Brasil, não dá para desconsiderar o fato de que só em meados do século

XX é que realmente começa o processo de expansão da escolarização básica no país, e de que seu crescimento real em termos de rede pública de ensino vai se dar em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980.

Vale ressaltar, que a escolarização no Brasil foi durante séculos privilégio das elites. Até esse período, era muito pequena a oferta de escolas públicas diante do crescimento populacional brasileiro. Tanto que a grande discussão dos educadores críticos dos anos 1960 e 1970 foi a questão da enorme massa populacional analfabeta ou semianalfabeta no Brasil, com poucas condições de efetiva participação na vida cidadã e no mundo do trabalho que se sofisticava. Estudantes de ensino médio e superior representavam uma quantidade mínima na população brasileira (Gatti e Barreto, 2009).

No entanto, os autores afirmam que com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental começaram a crescer e a demanda por professores também aumentou. O suprimento de docentes nas escolas caminhava por meio de várias adaptações: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos, etc.

Assim, em pouco mais de 40 anos, o sistema escolar brasileiro experimentou de um acelerado crescimento, o que inevitavelmente refletiu na formação de professores no país, que sofreram os impactos deste crescimento tão recente e rápido das redes públicas e privadas de ensino fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem.

Diante desse quadro, vários fatores interagem na composição dos desafios à formação de professores no Brasil: De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro lado, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades

regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão (Gatti e Barreto, 2009, p.12).

Desta forma, o Brasil apresenta-se como uma unidade de comparação relevante, uma vez que se obterá uma perspectiva latina à discussão sobre formação de professores e seu desenvolvimento histórico. Outro fator determinante na escolha do Brasil foi, além da nacionalidade da pesquisadora, o fato de sua história profissional estar totalmente associada a seu país de origem, dando suporte prático as análises levantadas.

## **B – Portugal**

A opção por Portugal, também não foi aleatória, mas sim intencional, uma vez que Brasil e Portugal tem raízes históricas que os unem como nação, além de semelhanças quanto a língua e “laços de ancestralidade” luso-brasileira.

A formação inicial em Portugal, tem sido alvo de reestruturações várias para as quais têm contribuído inúmeros formadores e investigadores preocupados com a qualificação dos profissionais de educação. Quanto a isso, Mouraz, Leite e Fernandes (2012), infere que desde a publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal, podem ser identificados, pelo menos, dois momentos em que ocorreram alterações nas políticas de formação de professores: um primeiro, no final da década de noventa, no qual foi implementada uma política de atribuição de grau de licenciatura a todos os educadores/professores, independentemente do nível de ensino em que exerciam a sua profissão; um segundo momento, associado à adequação ao Processo de Bolonha (2006) decorrente da assinatura da Declaração de Bolonha (1999) que fez com que formação de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e dos professores do ensino secundário ocorresse apenas durante o 2º ciclo da formação do ensino superior. A este respeito, Figueiroa (2014) refere que o compromisso assumido na assinatura da Declaração de Bolonha criou um novo contexto na formação de professores em Portugal, o referido documento levou a assumir uma nova dinâmica educativa, evidenciando-se “uma mudança de paradigma de ensino, de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento

de competências (...) onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante” (p. 2243), acrescentando, ainda, que “colocar o novo modelo de ensino em prática” exige “identificar as competências e desenvolver as metodologias adequadas (p. 2244)

### **C – Finlândia**

O terceiro elemento selecionado é a Finlândia, um país que por anos consecutivos tem se destacado nas avaliações do PISA (Programme for International Student Assessment) devido ao bom desempenho de seus alunos. Estes resultados, segundo Asunta (2006), devem-se a uma cultura que tradicionalmente privilegiou a educação, baseando-se no princípio da "educação para todos" e, desde 1970, no sistema escolar abrangente. Neste contexto, os alunos tem seu potencial de aprendizagem incentivado através de grupos de estudo e compartilhamentos durante as aulas e trabalhos em grupo, além da boa comunicação com funcionários e demais membros da comunidade escolar. Outros fatores que interferem no bom desempenho dos alunos finlandeses, dizem respeito ao tamanho da população e a homogeneidade cultural no país, uma educação inclusiva bem organizada, professores especiais disponíveis em cada escola e aulas especiais para alunos que são incapazes de ficar em uma classe de escola geral.

A formação de professores, desde seu início, tem sido ambiciosa, com fortes raízes internacionais e um período de treinamento com duração quatro a cinco anos. Os profissionais desta área tem um status elevado na sociedade e os exames de admissão são exigentes. O programa de treinamento é desenvolvido em vários módulos de estudo integrados que são planejados e ensinados por vários professores juntos. Ao longo de sua existência a formação finlandesa de professores foi financiada pelo Estado e o sistema escolar dirigido pelo Conselho Nacional de Educação. O poder governamental central nas escolas foi gradativamente quebrado e delegado às autoridades locais e escolares (Asunta, 2006).

Em virtude da somatória dos fatores acima descritos, justifica-se a escolha por este terceiro elemento na pesquisa. Que pode nos servir de modelo e referência em termos de Educação. Possibilitando-nos levantar: singularidades, discrepâncias,



diferenças, equivalências, ou mesmo ausências, silêncios e os resultados de cada uma dessas escolhas em matéria de ensino.

## II. III – DIMENSÕES DE ANÁLISE E CRITÉRIOS DE COMPARAÇÃO

Appolinário (2009), no Dicionário de Metodologia Científica, ao definir o verbete “estratégia de coleta de dados”, informa que normalmente, as pesquisas possuem duas categorias de estratégias de coleta de dados: a primeira refere-se ao local onde os dados são coletados (estratégia-local) e, neste item, há duas possibilidades: campo ou laboratório. [...] A segunda estratégia refere-se à fonte dos dados: documental ou campo. Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica), diz-se que a pesquisa possui estratégia documental. Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo (Appolinário, 2009, p. 85).

Neste sentido, foram utilizados nesta pesquisa 3 dimensões de comparação: Brasil, Portugal e Finlândia, e os critérios selecionados foram os dados históricos e estatísticos, referentes a origem e estruturação do curso de Formação Inicial de Professores, bem como os seguintes dados gerais: perfil etário, sexo e nível de instrução dos professores, por nível de educação/ensino em que atuam, no intuito de gerar uma aproximação do leitor, com o universo dos professores em questão.

## II. IV – PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Nóvoa (2009) desenha um mapa no campo da educação comparada, no intuito de determinar o lugar das diferentes tendências, correntes e tradições científicas existentes. No entanto, esta análise limita-se às abordagens crítica, sócio-histórica e do sistema mundial.

## **A – Perspectiva Crítica**

Para Nóvoa (2009), o projeto de comparação situado na perspectiva crítica está preocupado não apenas em descrever os fatos, mas sim com os processos de inovação e mudança, além do estabelecimento de uma proximidade com os atores educativos. Esta perspectiva também representa uma ruptura com o funcionalismo estrutural, por três razões fundamentais: porque ele representava um papel importante na manutenção de uma ordem social injusta e desigual, porque desencadeava situações de dependência a nível mundial, e por fim, porque valorizava os produtos em detrimento do processo educativo. Parte significativa dessas novas abordagens foi inspirada pelas perspectivas marxistas ou neo-marxistas.

Observa-se nesta perspectiva, uma renovação de seus objetos de comparação, temas que até então eram poucos explorados, são introduzidos em seus debates. Agora, questões como o poder do Estado e seu papel na condução da educação, entre outras, passam a fazer parte de suas preocupações. Pode-se dizer que abriu-se um novo universo de reflexão no campo da educação comparada. A situação das mulheres na educação e a de minorias sociais, por exemplo, também passam a ser alvo de seus contributos.

No que tange a sua metodologia, caracteriza-se pela adoção de modelos qualitativos e técnicas de investigação alternativas, como: estudo de caso, métodos etnográficos, abordagens bibliográficas e etc.

## **B – Perspectiva Sócio-Histórica**

A perspectiva sócio-histórica propõe uma reformulação no campo da comparação, através da passagem da análise dos fatos à análise do sentido histórico dos fatos. A realidade já não é concebida de maneira objetiva, concreta e palpável, daí a necessidade de compreender sua natureza subjetiva e o sentido que lhe é atribuído pelos diferentes autores. Nóvoa (1998), afirma que “a comparação em educação é uma história de sentidos e não um arranjo sistematizado de fatos: os sentidos que as

diferentes comunidades dão às suas ações é que lhes permite construir e reconstruir o mundo”.

Neste modelo de análise, as pesquisas centram-se não apenas na materialidade dos fatos educativos, mas também sobre as comunidades discursivas que os descrevem, interpretam e os localizam em dado espaço-tempo. Esta perspectiva, pode conduzir os comparatistas conceberem mais atenção à história e à teoria, em detrimento da pura descrição e interpretação; aos conteúdos da educação e não apenas aos seus resultados; aos métodos qualitativos e etnográficos em vez do recurso exclusivo a quantificação e aos dados estatísticos.

Os autores desta abordagem procuram novas formas de racionalidade científica, baseadas não apenas na relação entre fatos observáveis, mas entre sistemas de relações uns com os outros. Assim, o objetivo da comparação, passa do contexto marcado pela visibilidade dos contornos geográficos, políticos e sociais para a invisibilidade das práticas discursivas que lhe conferem sentido. Além do que, há todo um esforço para apreender toda a complexidade dos fenômenos de globalização e localização, bem como em separar o geral e o particular, separação necessária a uma interpretação histórica portadora de sentido.

### **C – Perspectiva do Sistema Mundial**

Na perspectiva do sistema mundial, a crença que fundou a lógica da educação comparada é posta em questão, ou seja, a ideia de que o mundo é formado por sociedades regionais ou nacionais com autonomia própria e histórias distintas é questionada, e consequentemente a comparação aplicada a uma série de unidades de análise independentes, deixa de fazer sentido, dando lugar, no campo metodológico, a reconstrução histórica dos processos de difusão cultural ou as análises globais das interdependências transnacionais. Os trabalhos conduzidos segundo essa abordagem, tendem a valorizar o caráter internacional dos fenômenos, que muitas vezes tínhamos acostumados a ler unicamente no plano nacional, especificadamente os trabalhos relativos a escola de massas e ao currículo. Por exemplo, no caso da escola de massas, eles demonstram que se está perante uma instituição mundial, onde os fatores nacionais

têm pouca influência, se comparados com a localização estrutural do país no sistema internacional (Nóvoa, 2009).

O conceito de globalização é fundamental para a compreensão da abordagem do sistema mundial, uma vez que a educação não é vista como uma instituição nacional, mas como um componente racional de uma tecnologia mundial de progresso e modernização.

Arnove (2012), aponta duas abordagens teóricas em sua análise do sistema-mundo: a abordagem realista política e a neoinstitucionalista. De acordo com o autor, estas abordagens surgiram no final da década de 1960 e início de 1970. Estando associadas, respectivamente, às análises de base marxista dos trabalhos do sistema capitalista internacional; e, à teoria da cultura-mundo e às abordagens neoinstitucionalistas do sociólogo Stanford e John W. Meyer, com seus alunos e colegas.

A abordagem neoinstitucionalista orientou-se para o funcionamento de um sistema cultural e social transnacional, no estabelecimento e na expansão da educação no mundo todo, na relação com a formação de cidadãos e no surgimento de regimes políticos modernos.

Adick (1993), refere que, é a perspectiva analítica da abordagem do sistema mundial em educação comparada que vai, deliberadamente, em uma perspectiva de longo prazo, desenhando a escola modelo como uma instituição de ensino da sociedade mundial, tal como se desenvolveu nos últimos 200 anos. Segundo o autor, é uma abordagem macro-analítica, dentro desta perspectiva, que irá possibilitar que muitos aspectos da educação e da escolaridade permaneçam intocados, como questões relativas ao conteúdo e à filosofia da educação, os seus objectivos e valores, processos de aprendizagem escolar, a realidade diária de escola em diferentes circunstâncias nacionais, culturais e locais, e discussão de alternativas de reforma.

Assim, o objectivo dessa abordagem, é explicar as características estruturais da “educação moderna”, basicamente de natureza universal. Onde a mesma, oferece uma estrutura comparativa global (ainda que europeia e voltada a teoria), para identificar e diferenciar os tipos de educação, porém não tras características culturais ou nacionais.

Para o autor, o enfoque de sistemas mundiais trata de fazer plausível que as estruturas da educação moderna, como o controlo do Estado, à profissionalização, à

institucionalização, a seleção, etc. tenham substituído/ incorporado/ excluído em todas as partes, em resumo: dominado historicamente e vencido todas as formas e práticas educativas “premodernas”; e que os sistemas escolares nacionais, resultantes em todas as partes, monopolizem o setor da instrução, relegando o resto dos setores instrutivos não escolares, informais ou formais a um segundo plano.

Os argumentos apresentados pela abordagem de sistemas mundiais ajudam a entender a escola moderna como uma conquista da nova qualidade do ensino e da educação institucionalizada em todo o mundo e a longo prazo da humanidade. Contudo, não se pode tomar afirmativamente e sem crítica esta conquista e qualidade, no entanto, deve ser vista como parte integrante de uma situação complexa e contraditória ao nível da sociedade global, refere o autor.

Para Adick (1993), são 3 as principais vantagens do enfoque de sistemas mundiais em Educação Comparada: em primeira instância, favorece uma perspectiva histórica a longo prazo, ou seja, não permite que pesquisadores exaltem ou desprezem eventos históricos únicos e, portanto, ajuda a avaliá-los em um contexto histórico mais amplo. Em segundo plano, ao adotar uma perspectiva não-eurocêntrica, mas global e abrangente; assim consegue integrar com sucesso vários desenvolvimentos dentro de um quadro de referência comum e evitar processos de rotulagem precipitadas (europeu vs. não-europeu, exógeno vs. endógeno, etc.). E por fim, centra-se em torno de um objeto, teoricamente, bem definido, que é como descrever e explicar as origens e expansão global das estruturas da escola moderna (e nenhuma educação humana em geral ou qualquer outra particularidade nacional ou cultural).

Mas suas principais vantagens podem ser também suas principais armadilhas metodológicas, afirma o autor. Assim, falar da escola moderna no sistema mundial moderno é um paradigma. Os paradigmas científicos são sistemas meta-teóricos de plausibilidade e probabilidade, ou seja, constroem o pensamento científico e de raciocínio, porém, como tais, não podem ser testados e são necessariamente circulares na estrutura de sua argumentação.

O sistema mundial moderno e a escola moderna não são entidades em si, mas construções epistemológicas da mente humana, destinados a guiar nossa percepção, interpretação e ação. Se temos isso em mente, então a tendência de excesso de determinação (interpretar todos os desenvolvimentos com estereótipos dos processos globais), que podem afectar a execução da abordagem de sistemas mundiais em

educação comparada, pode ser minimizado. Mas ao contrário de outros paradigmas (como o relativismo cultural radical), o paradigma da escola moderna no sistema mundial moderno deixa bastante espaço para a comparação e a ação construtiva (Adick, 1993).

## **CAPÍTULO III: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PERSPECTIVA INTERNACIONAL COMPARADA**

### **III. I – NOVOS CENÁRIOS PARA O SÉCULO XXI**

De acordo com o que nos foi ensinado ou inculcido, a História da Escola sempre foi a História do Progresso, por ela passariam os mais importantes esforços civilizacionais, na expectativa de resolver todos os problemas sociais. Como consequência, aos professores, lhes estava acometida a “missão” de “arautos do progresso”. No entanto, de acordo com Nóvoa (2010), esta análise parte de um erro fundamental “o de supor que as Nações são grandes porque a escola é boa: certamente que não há grandes Nações sem boas escolas, mas o mesmo deve dizer-se da sua política, da sua economia, da sua justiça, da sua saúde e de mil coisas mais”. Neste sentido, precisamos estar alerta ao perigo de duas visões extremistas: a primeira, onde a escola e os professores são vistos como salvadores, ou regeneradores da sociedade; e a segunda, onde a escola é vista como mera reprodutora social.

Ao longo do século XIX, e até o final da Primeira Grande Guerra Mundial, a escola sempre foi vista como um progresso civilizacional, como uma instituição benéfica, consagrada à promoção da cultura e da educação dos homens. No entanto, paralelo ao surgimento de novos modos de governo e de consolidação dos Estados-Nação, decorrentes deste período; a escola transformou-se num elemento central do processo de homogeneização cultural e de invenção de uma cidadania nacional. (Nóvoa, 2010), afirma que a escola desempenhava um “papel central na concessão ao Estado do monopólio da violência simbólica”. E, é neste contexto também, que a escola de massas desenvolveu-se na dinâmica transnacional, interferindo nos diversos contextos nacionais com racionalidades e tecnologias de progresso que agora são difundidas a nível mundial.

Teodoro (2003), afirma que a progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais conduziu à consolidação de modelos de organização escolar e de organização pedagógica capazes de abranger um sempre crescente número de alunos. Com esse propósito, desde o século XIX, desenvolveu-se uma gramática da escola, que tem procurado responder ao desafio de ensinar a muitos como se fosse a um só,

transformando a escola num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional e, consequentemente, de afirmação do Estado-Nação. A força deste modelo, mede-se pela sua capacidade de definir-se como a única via de se fazer escola, excluindo todas as outras. Este sistema de ensino, não se define como a melhor opção, mas sim como a única opção aceitável ou mesmo imaginável.

Em contrapartida, à crítica a esta instituição de ensino, temos (paradoxalmente) a crença quase ilimitada nas potencialidades regeneradoras e/ou salvadoras da escola. Segundo Nóvoa (2010), nunca se acreditou tanto nos benefícios da escola como nesses tempos. O que corroborou, não apenas para consolidar a imagem dos professores como “sacerdotes da religião educativa” e como “missionários do ABC”, mas também para a criação de condições para a melhoria de sua formação e de seu estatuto sócio profissional, além de viabilizar uma maior reflexão científica na área da pedagogia.

No que diz respeito a profissionalização da profissão docente, ao analisarmos sua história, vemos que esta vem acompanhada de uma política de normalização e de controlo social, onde, as escolas normais constituíram-se no lugar certo para disciplinar os futuros professores, transformando-os em agentes do projeto social e político da modernidade. Os discursos nela produzidos e difundidos formam a imagem do novo professor, onde as antigas referências religiosas se cruzam com o seu novo papel de servidores do Estado e de sua razão.

Nóvoa (2010) afirma que este processo busca redefinir as novas modalidades de intervenção do Estado na vida social. Para o autor, a formação das ciências da educação faz parte de uma dinâmica mais vasta de expansão do Estado e de profissionalização do conhecimento, e a afirmação da pedagogia como ciência está relacionada ao processo histórico de construção das ciências sociais modernas, que além de conferir aos novos profissionais uma função de autoridade no interior do seu campo disciplinar, também os legitima num discurso de normalização social.

Em contrapartida, para a eficácia da nova ideologia profissional, a evidência científica tem que parecer como um fenómeno natural, atemporal, objetivo e que busca a “verdade pela verdade”, e não como uma construção social, um processo histórico ou um jogo de forças e poderes que Houssaye (1984), citado por Nóvoa (2010), expressa como:



“... a consagração e a morte da pedagogia: a consagração porque se assiste a uma verdadeira explosão de práticas inovadoras; a morte porque a referência à ciência provoca a passagem para as ciências da educação. Os inovadores (no terreno) acabarão por ser enterrados e renegados em nome das ciências da educação, da exclusão da prática.” (Nóvoa, 2010, p.04)

Estes processos de estatização, profissionalização e cientificação ajudam a definir a estrutura de ensino proposta pela Educação Nova. Modelo este que critica a “escola antiga”, porém não põe em causa a “gramática da escola”, pelo contrário, aprofunda a sua crença nas potencialidades regeneradoras da mesma.

Esta crença foi altamente prejudicial em muitos países, o que acarretou, no final dos anos 60, na crítica a este modelo. Desta vez, professores e escola vão responder à acusação de discriminação, exclusão e reprodução social. A escola mais uma vez falhara em seu papel de democratização do ensino, e agora está sob acusação de ajudar a manter uma ordem social injusta e de contribuir para o aumento das desigualdades sociais. Os professores, que anteriormente eram vistos como arautos do progresso, apóstolos das luzes, agora passam a ser vistos como meros agentes de reprodução.

A nova inserção da escola na sociedade, deveria nos levar a repensar essas visões extremistas: de um professor salvador da humanidade ou de um professor que se limita a reproduzir o que já existe. Para Nóvoa (2010), “é preciso abandonar sonhos antigos de uma escola que seria capaz, por si só, de transformar a sociedade.” E os professores precisam afirmar a seu profissionalismo sem, no entanto, alimentar utopias excessivas, que pudessem virar-se contra si próprios.

Trojan (2010), em seu estudo comparado sobre as tendências internacionais para as políticas de formação de professores, ressalta as mudanças oriundas da globalização, bem como a influência do neoliberalismo, dando base e sustentação para a Reforma do Estado. Nesta mesma linha de raciocínio, Lüdke, Moreira e Cunha (1999), afirmam que desde o princípio da década de 1990, ou mesmo um pouco antes, o debate acerca da Formação de Professores, começou a circular a nível global, de forma que alcançou diversos países, uns com maior, outros com menor influência. Estes autores, assim como outros, também abordam a crescente tendência para uma economia globalizada como pano de fundo em seus discursos.

Popkewitz (1994) citado pelos autores, enquadra a questão da profissionalização docente no contexto da globalização atual da economia e de seus efeitos. Segundo o autor, sua visão de reforma, no que diz respeito ao âmbito escolar, opõe-se a ideia geralmente aceita, de que as escolas são organizações de articulação flexível, nas quais a política de reforma representa um ritual a parte, independentemente de sua prática. Para o autor, os interesses sociais, políticos e culturais, que marcam os interesses e valores das reformas ficam mascarados e são reduzidos a questões técnicas.

Lüdke, Moreira e Cunha (1999), ressaltam dois pontos nas análises de Popkewitz, no que se refere a formação de professores: o primeiro, diz respeito ao fato de que as reformas não se resumem a questões econômicas, apesar de serem relevantes em uma economia globalizante e voltada para o mercado, mas que não devem aparecer como únicos aspectos a se levar em consideração, tendo em vista as alterações que delas advêm na vida da escola e na formação dos professores. Há um conjunto de fatores a se considerar.

O segundo ponto, refere-se à penetração das reformas na vida das escolas e dos professores. As reformas realizadas desde os anos 1990, acarretaram em muitas mudanças em âmbito educacional: apresentaram novos modelos de gestão e financiamento da educação e de organização dos sistemas, das escolas e dos currículos, que por sua vez exigiram novos modelos de formação docente. No entanto, o autor alerta para a necessidade de estar atento a reação às medidas introduzidas pelas reformas, se estas são o reflexo de uma convivência pacífica ou de uma resistência ativa por parte dos professores, que mantém uma certa distância das mesmas.

O reconhecimento de uma economia globalizada não é suficiente para explicar a difusão de certas soluções ou explicações, que não alcançaram o resultado esperado, nem mesmo em seus países de origem. Questões de ordem teórica, histórica, geográfica ou cultural, que não foram levadas em conta, ao se propor sua expansão, aparecem também relacionadas ao fato de sua não aplicabilidade.

Popkewitz, focalizando o caso dos professores nos Estados Unidos, procura esclarecer como o discurso sobre o profissionalismo envolve uma combinação de fatores. Para ele, a imagem do novo professor é edificada sobre sutis padrões de mudança, que dão prioridade ao sistema de valores do pesquisador e da ciência, intermediada pelo *expert*. Segundo Lüdke, Moreira e Cunha (1999), daí resulta um ganho para o acadêmico, que é autor do “professor profissional”.

Os referidos autores, também citam Nóvoa (1995), em seu trabalho sobre a profissão docente na Europa, que além de confirmar as proposições feitas por Popkewitz, também traz outros contributos. Nóvoa aborda a questão do paradoxo entre a desvalorização dos professores e de seu status profissional e da permanência, no discurso político e no imaginário social, do professor como uma das fontes decisivas para a construção do futuro. Segundo o autor, há uma lacuna entre a real situação do professorado e do peso que é atribuído a sua ação.

O autor também traz à tona, dois fatores que tem influenciado fortemente a profissão docente a nível europeu: a racionalização e a privatização. No que diz respeito à racionalização, seu pensamento coincide com o já abordado por Popkewitz, ele engloba a definição técnica do trabalho docente, o controlo de seu exercício com base nas racionalidades científicas, o poder crescente dos *experts* e o desenvolvimento do campo das ciências da educação. Para o autor, a racionalização e a privatização constituem momentos de um mesmo processo de controlo externo da profissão docente. Elas compõem a ideia política na qual os professores são definidos de acordo com critérios de racionalidade técnica, que reforçam o distanciamento entre a teoria e a prática docente, bem como a ambiguidade de suas relações com o saber. Ao mesmo passo que no meio académico são enfatizados a autonomia dos professores, sua autorreflexão e sua qualificação científica, as reformas também enfatizam uma descentralização e um controlo maior do professor sobre seu próprio trabalho, no entanto para garantir a eficácia e a qualidade dos sistemas de ensino, as reformas educativas cada vez mais se apoiam nos processos de avaliação e controlo dos conteúdos e resultados da aprendizagem escolar. O que acaba por gerar uma grande contradição, e até mesmo uma ameaça para a tão enfatizada autonomia do professor e confiança no seu trabalho. Assim temos duas visões a respeito dos professores na Europa, de um lado onde são vistos como profissionais pouco competentes e pouco qualificados, do outro onde carregam a maior parte das esperanças de mudanças sociais e culturais para o futuro.

Ainda usando por base, as análises de Lüdke, Moreira e Cunha (1999), não podemos deixar de citar a importância da influência exercida pelo BM sobre a educação, principalmente em relação aos países da América Latina. Segundo os autores, as propostas apresentadas pelo BM, é um discurso de economistas para ser implementado por educadores:

“A perspectiva do custo-benefício, a consideração das leis do mercado, a aproximação entre as imagens da escola e da empresa são traços comuns daquele discurso. Afinal, trata-se de um banco, um banco mundial, representante da racionalidade científica e da eficiência técnica.” (Lüdke, Moreira e Cunha, 1999, p.283).

Do estudo realizado por Torres (1998), a respeito da influência exercida pelo BM sobre a educação, os autores também extraem alguns pontos para analisar:

O primeiro deles pondera sobre a fragilidade da base de pesquisa, da qual são deduzidas as propostas do BM. Para os autores em questão, os estudos do Banco Mundial não são concludentes e não raro partem de objetivos, marco teóricos e metodologias diferentes, que ao juntarem-se, justapõem-se coisas que não são compatíveis, ocasionando, em alguns casos o uso “viciado da informação e da investigação”.

Outro ponto a se ponderar, é sobre a ênfase colocada na formação em serviço, em detrimento da formação inicial. De acordo com o BM esse tipo de capacitação rende mais com menos dinheiro. Perspectiva que coincide com as informações apresentadas por Nóvoa (1995) e citadas por Lüdke, Moreira e Cunha (1999), segundo o autor, já no final do século XX, os Estados Unidos estavam a considerar a formação de professores uma atividade muito rendosa, uma vez que se trata de um profissional permanentemente necessário e de um investimento de aproximadamente US\$ 3 bilhões anuais (UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro - 13/09/99). Porém, Torres contesta a análise do BM, segundo ela não há informação suficiente, nem teórica, nem empírica, para garantir essa afirmação. Uma visão diferenciada impede que se perceba a relação que há entre formação inicial e formação em serviço, ambas complementares e formando um contínuo, na qual possam se beneficiar mutuamente. No entanto, a formação em serviço continuava ganhando popularidade, a causa, como afirma Torres citado por Lüdke, Moreira e Cunha (1999), talvez seja pelo fato de que o professor leigo aceita ganhar menos, não faz exigências trabalhistas e é fácil de se descartar.

Os autores também ponderam sobre a ausência de professores na definição de políticas e programas de educação, bem como sobre a separação entre a reforma “despejada” sobre o sistema escolar e seus professores e a preparação destes para ela. Para os autores, o problema talvez pudesse ser evitado se antes de se implementar uma

reforma, houvesse uma preparação e, principalmente, uma consulta prévia aos professores que os conectasse aos planos e as propostas. Neste sentido, os autores encerram sua análise a refletir sobre o abismo que há entre a educação dita universal, adotada pelo BM, e o discurso educativo produzido nas esferas regionais e nacionais, que muitas vezes não leva em consideração a real necessidade dos países menos desenvolvidos.

### III. II – REPERCUSSÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

O esforço para pensar a educação num quadro internacional reforçou-se no pós-Primeira Guerra Mundial. A Escola Nova<sup>3</sup>, alimentando-se da desconfiança gerada em torno da escola “tradicional”, bem como do projeto de reconstrução das Nações por meio de um novo entusiasmo educativo encontrou o espaço necessário para sua difusão e consolidação. Daí em diante, segundo Nóvoa (2009), as trocas internacionais efetuar-se não só no plano das reformas e das políticas educativas, como também ao nível dos movimentos e das instituições pedagógicas. Esse conjunto de fatores contribuiu para o surgimento de formas de cooperação internacional, que geram novas regulações no campo da educação.

Assim, a educação passa por um processo de reconstrução numa troca entre as referências nacionais e os enquadramentos internacionais, representados pela constituição de um saber enciclopédico sobre os diferentes sistemas nacionais de ensino e a criação de um banco de dados estatísticos sobre a educação no mundo. Neste cenário, o modelo de escola nascido e consolidado na Europa, expande-se a nível universal, como fator decisivo nas regulações culturais e económicas.

---

<sup>3</sup> Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. "Escola Ativa" ou "Escola Progressiva" são termos mais apropriados para descrever este movimento. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröbel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O psicólogo Eduard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960), entre muitos outros, foram os expoentes na Europa. Para Dewey, as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades.

A partir de 1950, Nóvoa (2009) ressalta que, a internacionalização do debate acerca da educação torna-se bastante clara. De um lado temos uma explosão escolar e o alargamento da escolaridade obrigatória, fenômenos estes impossíveis de se explicar a nível nacional, de outro lado temos o surgimento e expansão das organizações internacionais, como OCDE, UNESCO, BM, que se tornariam decisivas para a formulação das políticas educativas, especialmente no que diz respeito aos países de terceiro mundo. Além das proposições advindas dos organismos ou organizações internacionais, que orientam as Reformas de Estado, a Globalização tem levado muitos países a se organizar em torno de interesses comuns, não apenas no que diz respeito a política ou a economia, mas também, em certa medida, em relação a cultura e a educação.

Ao avaliarmos o posicionamento de Brasil, Portugal e Finlândia, frente a este processo verificamos que ambos estão sujeitos, em diversos graus e com geometrias variáveis, à globalização e que em cada uma destas Nações, em maior ou menor proporção, sente-se o seu impacto. No entanto, suas particularidades econômicas, políticas, sociais e culturais, podem dificultar uma homogeneização na formulação das políticas educativas. Desta forma, pretende-se aqui identificar as bases a partir das quais cada nação se insere no Panorama Mundial Atual.

Nesse sentido, ao levantarmos os dados demográficos de cada uma das Nações aqui estudadas, verificamos disparidades em quesitos como população, extensão territorial, densidade populacional e Produto Interno Bruto (PIB) e algumas semelhanças parciais, tais como a moeda, o regime político, e o idioma. (Quadro 1)

**Quadro 1: Dados Demográficos**

<b>SÍNTESE ESTATÍSTICA</b>	<b>BRASIL</b>	<b>PORTUGAL</b>	<b>FINLÂNDIA</b>
População Total – 2014	202.033.670 habitantes	10.610.304 habitantes	5.443.497 habitantes
Extensão Territorial	8.515.767,049 km <sup>2</sup>	92.090 km <sup>2</sup>	338.420 km <sup>2</sup>
Densidade Demográfica	24 hab./km <sup>2</sup>	115 hab./km <sup>2</sup>	16 hab./km <sup>2</sup>
Total do PIB – 2014	US\$ 2.254.109 milhões	US\$ 212.139 milhões	US\$ 247.389 milhões
Moeda	Real	Euro	Euro

Regime político	Democracia Presidencialista	Democracia Parlamentar	Democracia Parlamentar
Idioma	Português	Português	Finlandês e Sueco

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recuperado em setembro de 2015, de: [http://www.ibge.gov.br/paisesat/main\\_frameset.php](http://www.ibge.gov.br/paisesat/main_frameset.php).

Dentre os fatores supracitados, conhecer o PIB (Produto Interno Bruto) de cada País, e sua Renda per capita, pode nos ser muito útil para uma visualização da qualidade de vida (IDH – Índice de Desenvolvimento Humano) de cada um deles, bem como do investimento que é feito em educação e os resultados que se tem obtido. O Brasil, por exemplo, apesar de apresentar uma população consideravelmente maior que a população de Portugal e a da Finlândia, apresenta uma renda per capita inferior à de ambos os países. E a Finlândia com um investimento maior em Educação, que o Brasil e Portugal, apresenta taxa de matrícula superior a 100%. Estas e outras diferenças, são válidas de se ponderar, uma vez que vamos analisar os referidos sistemas. (Quadro 2)

**Quadro 2: Brasil – Portugal – Finlândia**

<b>SÍNTESE ESTATÍSTICA</b>	<b>BRASIL</b>	<b>PORTUGAL</b>	<b>FINLÂNDIA</b>
Total do PIB - 2012	US\$ 2.254.109 milhões	US\$ 212.139 milhões	US\$ 247.389 milhões
PIB per capita - 2012	US\$ 11.347	US\$ 20.006	US\$ 45.741
Gastos Públicos com Educação- 2009	5,7% do PIB	5,8% do PIB	6,8 % do PIB
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) - 2013	0,744	0,822	0,879
Taxa de alfabetização/ pessoas de 15 anos ou mais – 2012	90,4%	95,4%	Não disponível
Taxa bruta de matrículas/ Todos os níveis de ensino – 2012	Não disponível	97,0%	101,0%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recuperado em 02 de dezembro de 2014, de: [http://www.ibge.gov.br/paisesat/main\\_frameset.php](http://www.ibge.gov.br/paisesat/main_frameset.php).

Visando vencer possíveis barreiras que se impõem ao desenvolvimento conjunto das Nações mundiais, os países têm se organizado através de tratados de união. Portugal, desde 1986, e Finlândia, em 1995, integraram-se à União Europeia<sup>4</sup>, e o Brasil, desde 1991, através da assinatura do Tratado de Assunção, integrou-se ao MERCOSUL<sup>5</sup>.

No setor educativo, a União Europeia tem realizado muitos estudos através da Eurydice<sup>6</sup>, que visa apoiar e facilitar a cooperação europeia no domínio da aprendizagem ao longo da vida, fornecendo informações sobre sistemas e políticas de educação, além de apoiar programas como o Erasmus, que promove a mobilidade estudantil.

Na América Latina, especialmente entre os países ligados ao MERCOSUL, entre as ações levadas a cabo, pode-se destacar a Rede Latina Americana de Estudos sobre Trabalho Docente – Rede ESTRADO<sup>7</sup> e a UNILA<sup>8</sup>, Universidade de Integração Latino Americana.

Trojan (2010) afirma que todas essas iniciativas, na Europa e na América Latina são consequências da globalização da economia e dos ajustes estruturais realizados para combater as crises do capitalismo. Ações culturais e educacionais são desenvolvidas associadas à questão económica, como parte de um novo patamar ideológico, político e social.

---

4 Fonte: [http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/index\\_pt.htm](http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/index_pt.htm) Acesso em: Dez 02, 2014.

5 Fonte: <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercopol> Acesso em: Dez 02, 2014.

6 Fonte: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php) Acesso em: Dez 02, 2014.

7 Fonte: <http://www.redeestrado.org/web/inicio.php?idioma=port> Acesso em: Dez 01, 2014.

8 Fonte: <http://www.unila.edu.br/> Acesso em: Dez 01, 2014.



## CAPÍTULO IV: TRAJECTÓRIAS PERCORRIDAS

### IV. I – O CASO DO BRASIL

**Figura 2 - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo<sup>9</sup>**



Fonte: Universidade de São Paulo. Recuperado de: <http://www.futuroprofessor.com.br/pec-feusp>

#### **A – Apontamentos Históricos**

A história da educação no Brasil, tem início com a chegada dos padres jesuítas, em 1549. Eles transmitiam através de seu ensino uma cultura homogênea: a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida, os mesmos ideais.

O raciocínio era simples: seria mais fácil submeter o índio, conquistando suas terras, se os portugueses aqui se apresentassem em nome de Deus, abençoados pela Igreja. Dessa forma a realeza e a Igreja aliaram-se na conquista do Novo Mundo para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da Igreja e esta, na medida em que procurava converter os índios aos costumes europeus e à religião católica, favorecia o trabalho colonizador da Coroa portuguesa. (Piletti, 2002, p.33)

---

<sup>9</sup> A Faculdade de Educação é uma unidade da Universidade de São Paulo, localizada na Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira em São Paulo. Iniciou suas atividades a partir de 1º de janeiro de 1970. No nível de graduação a FEUSP é responsável pelo curso de pedagogia além de oferecer disciplinas obrigatórias para cursos de licenciatura de toda a USP. Também é responsável por pesquisas em nível de pós graduação e por projetos de extensão universitária.

Durante os 210 anos em que permaneceram no território, eles exerceram grande influência na formação da sociedade brasileira, e tornaram-se os principais, senão os únicos, mentores intelectuais e espirituais da colônia (Castro, 2006).

Em 1759, quando os jesuítas são expulsos de Portugal, e consequentemente de suas colônias, o sistema de ensino, então estabelecido no Brasil, é desmanchado e tem início um processo de laicização da instrução.

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controlo da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controlo do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. (Nóvoa, 1995, p.15)

Assim, o início da profissão docente no Brasil é anterior à estatização da escola. Desde o século XVI, já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam a atividade docente, no entanto, é somente com a chegada dos professores régios portugueses que inicia-se uma organização e normatização da profissão docente. Assim, as primeiras Escolas Normais foram fundadas no período da Regência e nas duas primeiras décadas do Segundo Reinado (Nóvoa, 1991).

Tanuri (2000), associa o estabelecimento das escolas de formação de professores à institucionalização da instrução pública. Para autora, a ideia de uma escola normal, destinada a formar professores leigos e a cargo do Estado, concretiza-se, somente, com a Revolução Francesa, e encontra condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos estados nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais.

Assim, seguindo a tendência que se desenvolvia em âmbito mundial, as províncias brasileiras também começaram a servir-se do recurso às escolas normais para o preparo de seus professores. Todavia, as escolas normais no Brasil tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só obterem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (Tanuri 2000, p. 64).

#### - Expansão do Modelo

Saviani (2005), ao abordar a temática da Formação de Professores no Brasil, identifica a década de 1890 como o primeiro momento decisivo nesse percurso, cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal. Segundo seus apontamentos, o estabelecimento da República não chegou a trazer modificações significativas no campo do ensino, no entanto, as preocupações manifestadas no final do império, no que diz respeito ao desenvolvimento da instrução se mantiveram, e de certo modo, se aprofundaram ao menos nessa década. Assim, com o advento da República as províncias transformaram-se em estados federados. É nesse panorama que o Estado de São Paulo promoveu uma ampla reforma da instrução pública, que começou com o Decreto n.27 de 12 de março de 1890. O autor destaca a visão dos reformadores que preconizavam que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”.

Eis a razão da reforma geral da instrução pública ter seu início a partir da Escola Normal; o que implicou no enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e, ao mesmo tempo, na ênfase nos exercícios práticos de ensino. Mas a principal inovação deu-se no campo dos exercícios práticos, com a criação da Escola-Modelo como um órgão anexo à Escola Normal. Assim, a Escola Modelo destinava-se à prática de ensino dos alunos do terceiro ano.

No entanto, o ímpeto reformador que definiu o Estado de São Paulo na primeira década da República esfriou-se nos anos seguintes, voltando à tona, em outro contexto e sob novas condições, apenas na década de 1920. Porém, vale ressaltar, que a reforma ali implantada tornou-se referência para outros estados brasileiros, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo, quando não, recebiam “missões” de educadores paulistas na condição de reformadores, fato que se prolongou ao longo dos primeiros 30 anos do regime republicano (Saviani, 2005).

## - Definição do Modelo

No caso brasileiro, Tanuri (2000), ao avaliar a situação da Escola Normal ao término da Primeira República, infere que apesar da considerável ampliação dos estudos pedagógicos, introduzida por algumas reformas, o que se tinha era um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um reduzido currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo. Críticas a esse perfil, segundo a autora, aparecem com frequência nos anos 20.

Neste período, desencadeou-se um amplo processo de organização do campo educacional impulsionado pelo movimento renovador, que não apenas deu maior visibilidade às críticas dirigidas às escolas normais, como empenhou-se, também, em oferecer um novo modelo que corrigisse as deficiências e distorções apontadas anteriormente.

Para Tanuri (2000, p.72), graças à atuação dos profissionais da educação, mediante publicações, conferências, cursos, debates e inquéritos, as ideias da escola renovada eram assim divulgadas, ao mesmo passo em que formava-se uma nova consciência educacional, relativa ao papel do Estado na Educação, à necessidade de expansão da escola pública, ao direito de todos a educação, tendo em vista seu alcance político e social, à importância da racionalização da administração escolar e à necessidade de implantação de uma política nacional de educação.

Conforme Castro (2006), é na década de 20, do século passado, que a Escola Normal começa a passar por transformações. Isso ocorre como resultado da expansão da escola primária, movida pelo entusiasmo educacional e intensificada com o otimismo pedagógico vivido na época.

Para Saviani (2005), o segundo momento decisivo na história da formação de professores no Brasil, ocorre a partir das reformas do ensino no Distrito Federal, iniciada em 1932, por Anísio Teixeira e no Estado de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo, momento em que define-se o modelo de Escola Normal que, adotado por vários Estados brasileiros, incorporou-se na Lei Orgânica do Ensino Normal decretada em 1946. Ainda nesse período define-se o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário ao serem instituídos, em 1939, os cursos de bacharelado e licenciatura, entre eles o de Pedagogia.

Na década de 30, os professores vivem seu momento de ascensão social, quando o consequente desenvolvimento da sociedade brasileira estimulou o crescimento da demanda pela educação. E em 02 de Janeiro de 1946, através da Lei Orgânica do Ensino Normal (decreto de lei 8530), são fixadas as normas para a implantação desse ramo de ensino em todo o território nacional, o que até então era algo novo, pois as Escolas Normais ainda não possuíam uma organização fundada em diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. De acordo com o Decreto, oficializou-se como finalidade do Ensino Normal: “promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas a educação da infância” (Romanelli, 1984, p. 164).

#### - Década de 70/ século XX

Saviani (2005), defini a reforma do ensino instituída em 1971, como o terceiro momento decisivo na trajetória histórica da Formação Docente no Brasil, momento este em que ocorreu a descaracterização do modelo de escola normal, ao ser criada a habilitação magistério. De acordo com as informações fornecidas pelo autor, a mudança política ocorrida no Brasil com o golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional, o que implicou em ajustes na legislação do ensino. Como consequência, em 28 de Novembro de 1968, foi aprovada a Lei n. 5.540/68, que reformulou o ensino superior; e, em 11 de Agosto de 1971, a Lei n. 5692/71, que modificou os ensinos primário e médio, que passaram a denominar-se como primeiro e segundo grau, o que gerou uma nova estrutura no ensino brasileiro.

Em decorrência dessa nova estrutura desapareceram as escolas normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º Grau para o exercício do Magistério de 1º Grau (HEM), (Saviani, 2005, p.19). Essa mudança extinguiu a formação de professores regentes, descaracterizando a estrutura anterior do curso. Assim, “a formação de professores para a docência nas quatro séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas”. (Gonçalves e Pimenta, 1992, p.106).

Para Saviani (2005) a formação de professores foi diminuída a uma habilitação dispersa, “configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. Tanuri (2000), sintetiza, algumas das críticas que as HEMs receberam no período:

“à dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino” (Tanuri, 2000,p. 82)

- Década de 80/ Século XX

O agravamento nas condições do professor em âmbito nacional brasileiro, a queda nas matrículas da HEM, e o descontentamento relativo a desvalorização da profissão, o Governo buscou alternativas para reverter o quadro instalado na educação brasileira. Em 1982, o MEC (Ministério da Educação) formulou o CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), o projeto teve sua implantação em 1983, sendo o mesmo pensado como um mecanismo de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, atingindo em 1991 o total de 72.913 matrículas, em 199 centros espalhados por vários estados do país (Cavalcante, 1994).

O projeto CEFAM teve caráter de “revitalização da escola normal”, e buscou garantir, mediante bolsas de trabalho, o estudo dos alunos em tempo integral e a atividade de monitoria nas classes das primeiras séries do ensino de 1º Grau. Na perspectiva de Saviani (2005), os resultados do projeto foram significativos, merecendo uma avaliação globalmente positiva, no entanto, devido ao seu poder de alcance quantitativo ainda ser restrito, e não ter surgido nenhuma proposta para aproveitamento dos professores formados pelos centros, o mesmo foi interrompido. Projetos complementares e paralelos ao CEFAM, com o objetivo de dar prosseguimento às suas ações e fortalecê-las, foram iniciadas pelo MEC, mas não tiveram continuidade também (Tanuri, 2000).

Essa variedade de ações, não ocorreu apenas em esfera federal, pelo contrário, ocorreu também no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação. Uma série de esforços foi realizada, tanto no que diz respeito a treinamentos em serviço, quanto à adequação da legislação, no intuito de corrigir falhas levantadas a partir da prática. Assim, a década de 1980 no Brasil, foi marcada pelo esforço desenvolvido para melhorar a formação dos professores das séries iniciais, bem como por um processo de remodelação do Curso de Pedagogia, no intuito de adequar-se também à preparação do professor para as séries iniciais.

#### - Década de 90/ Século XX

Já no Brasil, o percurso até se chegar ao quadro da nova Lei 9.394/96 foi marcado por diversas vicissitudes, que na verdade, serviram de “ponte” para sua construção, como é o caso da Constituição de 5 de Outubro de 1988. A Constituição, ao incorporar vários dispositivos que contemplavam diversas reivindicações do movimento docente e ao manter o dispositivo que conferia à União competência exclusiva para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, abria caminho para a elaboração de novas diretrizes e bases, chegando-se em 20 de Dezembro de 1996, a promulgação da nova Lei 9.394/96. (Saviani, 2005, p.21)

No que diz respeito a formação inicial de professores, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), emerge em um panorama marcado pela diversidade de instituições formadoras, seja em nível médio, seja em nível superior. Não havia um modelo único de formação em nível superior, e a formação de professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental era massivamente efetivada em nível médio. (Tanuri, 2000)

Saviani (2005), ao abordar a Reforma de 1996, afirma que poderíamos ter tido mais um marco da Formação de Professores no Brasil, uma vez que efetivou-se a elevação da formação dos professores de todos os graus e ramos do ensino ao nível superior. No entanto, em sua ótica, a ambiguidade e as falhas formais presentes na Lei, impediram que isso viesse a acontecer. Para o autor, há pelo menos duas falhas na lei: uma de redação e outra de técnica legislativa. A falha de redação refere-se ao Artigo 87, das Disposições Transitórias, onde está escrito: “Até o fim da Década da Educação

somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Na perspectiva do autor, este artigo abre margem para uma dupla interpretação: de um lado, pode-se interpretar que essa exigência só subsistiria até ao final da Década da Educação, após esse período não haveria mais essa obrigatoriedade ou, e essa é a interpretação correta, entende-se que os dez anos seriam um período de transição, após o que a regra não admitiria mais exceção. Porém, essa falha não chegou a ser notada, ao que parece todos perceberam a Lei.

A falha de técnica legislativa refere-se ao Artigo 62, no qual:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em médio, na modalidade Normal”. (LDB 9.394/96)

A referida falha consiste em que, fixa-se a regra de que a formação de docentes para a educação básica será feita em nível superior, mas no mesmo artigo, se introduz a exceção, admitindo-se como formação mínima o nível médio, sem estabelecimento de prazo. Em termos de técnica legislativa caberia fixar, no corpo da lei, a regra, e nas disposições transitórias, admitir-se a exceção no período de transição. Logo, o artigo 62 deveria, simplesmente, estabelecer que a formação de docentes para educação básica seria feita em nível superior, e nas disposições transitórias registrar que, até o fim da década da educação se admitiria, como formação mínima, a oferecida em nível médio. Fato esse que causou tumulto e diversidade de interpretações.

Tanuri (2000) também destaca dois pontos no artigo 62: de um lado, a inserção de uma nova instituição no quadro educacional, “provavelmente por inspiração dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM) Franceses”, que serviram de referencial ao Brasil; de outro lado, a impressão de que através da nova lei, “se desconsiderava a trajetória recente dos cursos de Pedagogia e a sua progressiva orientação com vistas ao preparo do pessoal docente para a educação infantil e para os anos iniciais de escolaridade”.

Do ponto de vista da autora, a despeito das conquistas oriundas da nova legislação, a inserção dos Institutos de Educação no quadro de Formação Docente,



trazia incertezas acerca de suas consequências para a qualificação dos docentes, temendo-se um nivelamento por baixo, face a ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa e devido os padrões de qualificação docente inferiores aqueles exigidos nas universidades.

Fazendo um breve apontamento histórico, antes de entrarmos propriamente no século XXI, sobre a Formação Inicial de Professores no Brasil, lembramos que a formação de docentes para ensino das “primeiras letras” em cursos específicos, foi proposta no final do século XIX com a criação das escolas normais. A princípio, esses cursos eram ofertados em escolas de nível secundário, e a partir de meados do século XX, em escolas de nível médio, que continuaram a promover a formação de professores, para os primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil. Até chegarmos a nova LDB 9.394/96, que postulou a formação de docentes em nível superior, com o prazo de dez anos para esse ajuste. (Gatti, 2010, p.1356). O que causou certa polêmica e questionamentos em termos educacionais, como foi, resumidamente, exposto acima.

Embasados em Saviani (2005), poderíamos então falar em 4 momentos decisivos na História da Formação de Professores, no Brasil. Vejamos o quadro a seguir:

**Quadro 3 – Formação Docente no Brasil: Principais Momentos (Séc. XIX e XX)**

<b>Momentos decisivos</b>	<b>Marco</b>	<b>Ano</b>
1º Momento	Reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo.	1890
2º Momento	Reformas do ensino no Distrito Federal e em São Paulo.	1932 1933
3º Momento	Reforma do Ensino.	1971
4º Momento	Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	1996

Fonte: Adaptado pela autora com base em Piletti (2002), Castro (2006), Nóvoa (1991 e 1995), Tanuri (2000), Saviani (2005), Romanelli (1984), Gonçalves e Pimenta (1992) e Gatti (2010).

- Século XXI

No Brasil, adentramos o século XXI, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2002, e em 2006, depois de muitos debates, com a aprovação da Resolução n.1, de 15/05/2006, pelo Conselho Nacional de Educação, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia. Propondo-os como Licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. (Gatti, 2010)

O curso de Pedagogia, a partir dessa Resolução, passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo central a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. Tornando-se clara a complexidade curricular exigida para esse curso e a dispersão curricular a ele imposta, em função de seu tempo de duração e de sua carga horária. Estas postulações criaram tensões e impasses, ainda não bem equacionados até então.

Em Janeiro de 2009, foi editado o Decreto nº 6.755/2009, que instituiu uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica, onde disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada. O Decreto tem a finalidade de “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”, conforme o exposto no artigo 1º.

No entanto, Gatti (2010) ressalta que a Formação de Professores no Brasil, nas Instituições de Ensino Superior, não conta com uma Faculdade ou Instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como se observa em outros países. O que se verifica no Brasil, é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino. Além de verificar-se também, historicamente, uma separação formativa entre professor polivalente, para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, e professor especialista de disciplina, como também para este ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares.

## **B – Profissão Docente**

Para delinear o cenário da profissão docente no Brasil, tomaremos por base o documento produzido pela UNESCO, sob a coordenação de Gatti e Barreto (2009), apoiando-se em vários órgãos que coletam dados sistemáticos sobre os docentes, tais como: Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, MEC e IBGE, desenham o quadro atual da profissão. De acordo com Gatti e Barreto (2009), não foi possível, através desta pesquisa, chegar-se ao número preciso de professores no Brasil, pois os referidos órgãos, utilizam lógicas diversas de contagem e coleta de informações, contudo, todos, apontam tendências na mesma direção, e é sobre elas que nos apoiaremos.

Em 2006 existiam, segundo a RAIS (Relação Anual de Informações Sociais, base estatística do MTE), 2.949.428 postos de trabalho para professores e outros profissionais de ensino<sup>10</sup>, sendo que 82,6% deles provinham de estabelecimentos públicos. Entre os postos de trabalho, registrados pelo MTE, para os profissionais do ensino, 77% eram femininos. Entre os profissionais das ciências e das artes, o subgrupo dos profissionais do ensino é o maior deles, com 53%, e seus profissionais apresentam alto nível de escolaridade (ensino médio e superior), compartilhado com outros profissionais como engenheiros, médicos, dentistas, jornalistas e advogados.

Ainda segundo os dados fornecidos pela RAIS, em 2006, haviam no Brasil 2.803.761 empregos para professores de todos os níveis de ensino, sendo que 77% desses empregos (2.159.269), são de professores da educação básica, a qual compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O ensino fundamental provê quase três quartos dos postos de trabalho para professores da educação básica: 1.551.160. Gatti e Barreto (2009), afirmam que concentração de empregos para docentes na educação básica e, dentro desta, no ensino fundamental encontra justificativa nos montantes de matrículas registrados pelo Censo Escolar 2006, onde 91% das matrículas correspondiam a educação básica, e 62% destas ao ensino fundamental. Veja o quadro:

---

<sup>10</sup> Supervisor de ensino, psicopedagogo, coordenador pedagógico, orientador educacional, pedagogo e assemelhados.

**Quadro 4 - Emprego para Professores segundo níveis e modalidades de ensino –  
Brasil, 2006**

Níveis de Educação	Totais	
	N	%
Total	2.803.761	100
Educação Básica	2.159.269	77,0
Educação Infantil	212.501	7,6
Ensino Fundamental	1.551.160	55,3
Ensino Médio	395.608	14,1
Educação Profissional	158.221	5,6
Educação Especial	16.363	0,6
Educação Superior	469.908	16,8

Fonte: UNESCO - Gatti e Barreto (2009).

### **C – Perfil dos professores**

Para análise do perfil dos professores brasileiros, Gatti e Barreto (2009) recorreram à Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD). De acordo com essa Pesquisa, 2.866.514 indivíduos declaram trabalhar exclusivamente como docentes em qualquer dos níveis de ensino, no seu trabalho principal e/ou secundário, no ano de 2006.<sup>11</sup> Desse total, 92,8% exerciam a função de professor no trabalho principal e também no secundário e 7,2%, apenas no trabalho secundário.

Uma vez feita essa diferenciação, para fazer a análise do perfil socioeconômico do professorado, Gatti e Barreto (2009) voltam a atenção ao contingente que declarou ser professor no emprego principal e também no secundário. Isto porque, estes constituem a maioria absoluta da categoria (com 92,8%), o que os autoriza fazer afirmações, com alto grau de confiabilidade estatística, para todo o conjunto selecionado. Ademais, o grupo que optou pela docência apenas como trabalho

<sup>11</sup> Segundo o IBGE, o primeiro critério para definir o trabalho principal é o número de horas trabalhadas naquela atividade na semana de referência da pesquisa, em caso de empate em termos de tempo, seleciona-se a atividade que proporciona maior remuneração.

secundário, é muito reduzido (7,2%). Assim, segundo as informações coletadas pelos autores, no que tange ao sexo do grupo, a categoria dos professores selecionada, é majoritariamente feminina (83,1% versus 16,9% do sexo masculino), a apresentar algumas variações internas conforme o nível de ensino. No ensino fundamental, o total é de 88,3%.

Em termos de raça/cor, 61,3% dos professores, o que constitui a maioria, se auto classificou como brancos e 38,7% como não brancos. Conjunto em que predominam os pardos. Sendo que, 42% dos docentes da educação infantil e do ensino fundamental se classificam como não brancos.

**Quadro 5 - Educação Básica: Professores no Trabalho Principal, segundo nível de ensino, sexo e cor/raça – Brasil, 2006**

Nível de ensino no Trabalho Principal	Sexo		Total	Cor/raça		Total
	Masculino	Feminino		Branca	Não Branca	
Educ. Infantil %	6.108	301.518	307.626	178.851	128.775	307.626
	2,0	98,0	100,0	58,1	41,9	100,0
Ens. Fundamental %	199.420	1.500.953	1.700.373	985.903	714.470	1.700.373
	11,7	88,3	100,0	58,0	42,0	100,0
Ensino Médio %	125.000	254.087	379.087	257.436	121.651	379.087
	33,0	67,0	100,0	67,9	32,1	100,0
Total %	330.528	2.056.558	2.387.086	1.422.190	964.896	2.387.086
	33,0	67,0	100,0	67,9	32,1	100,0

Fonte: UNESCO, Gatti e Barreto (2009).

Obs.: Branca = branca e amarela, Não Branca = preta, parda e indígena.

\*Excluído educação especial.

Quanto ao perfil etário dos docentes, a maior porcentagem dos professores jovens está na educação infantil (41% com até 29 anos de idade). Já no ensino fundamental, a distribuição segundo faixas etárias mostra-se mais equilibrada, com aproximadamente um quarto dos docentes em cada uma, enquanto no nível médio prevalecem docentes com mais de 30 anos, cerca de 30% deles com 46 anos e mais.

**Quadro 6 - Educação Básica: Distribuição dos professores no trabalho principal, segundo faixas de idade e níveis de ensino – Brasil, 2006**

Níveis de Ensino	Faixa Etária				Total
	Até 29 anos	30 a 37 anos	38 a 45 anos	46 anos ou +	
Educação Infantil	40,7%	25,7%	20,1%	13,5%	307.626
Ensino Fundamental	25,5%	24,7%	25,8%	24,0%	1.700.373
Ensino Médio	19,3%	26,3%	24,6%	29,8%	379.087
Total	26,5%	25,1%	24,9%	23,6%	2.387.086

Fonte: UNESCO, Gatti e Barreto, 2009.

\*Excluído Educação Especial

Até o ano de 2006, o nível de escolaridade dos professores da educação básica, medido por anos de estudo, era em média, de: 13 anos, para os professores da educação infantil; 14 anos, para os professores do ensino fundamental; e 16 anos de estudo, para os docentes do ensino médio. Conforme observa-se na tabela abaixo:

**Quadro 7 - Educação Básica: Nível de instrução dos professores no trabalho principal, segundo níveis de ensino – Brasil, 2006**

Níveis de Ensino	Anos de Estudo				
	Mínima	Máxima	Média	Desvio padrão	Total
Educação Infantil	1	16	13	2	307.626
Ensino Fundamental	1	17	14	2	1.700.373
Ensino Médio	12	16	16	1	379.087
Total	1	17	14	2	2.387.086

Fonte: UNESCO, Gatti e Barreto, 2009.

\*Excluído Educação Especial

Gatti e Barreto (2009), afirmam que a maioria dos professores brasileiros analisados possuía formação adequada do ponto de vista do grau de escolaridade exigido para os níveis de ensino em que trabalhavam, sobretudo quando se tem em

conta que até 1996 o curso mínimo requerido por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental era o magistério de nível médio.

Conforme os resultados das pesquisas levantadas pelos autores, entre os ocupantes das funções docentes no ensino fundamental, de 1ª a 4ª série, 99% possuíam formação em nível médio ou superior, enquanto que 0,8% eram leigos, com curso fundamental completo ou incompleto. Parte desses professores leigos, encontrava-se em maior proporção nas regiões Nordeste e Norte do Brasil, sobretudo nas escolas rurais.

Contudo ao considerar as novas exigências da LDB 9.394/96, no que diz respeito a elevação das exigências de formação de todos os professores da educação básica para o nível superior, Gatti e Barreto (2009) ressaltam que grande esforço tem sido feito por parte de diferentes instâncias não só para preparar os novos profissionais que deverão prover as futuras necessidades do setor, como também para elevar o patamar de formação dos professores em serviço.

#### IV. II – O CASO DE PORTUGAL

### **Figura 3 - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa<sup>12</sup>**

---

<sup>12</sup> A **Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCE-UL)** foi uma extinta unidade orgânica da Universidade de Lisboa (1911-2013). Até inícios dos anos 80 do século XX, o ensino da psicologia era ministrado nas Faculdades de Letras das três universidades clássicas do país (Coimbra, Lisboa e Porto), no âmbito dos cursos de filosofia. Após o 25 de Abril, a psicologia foi autonomizada da filosofia, criando-se os respetivos cursos nas Faculdades de Letras do país (1977). Por fim, em 1980, através do decreto-lei n.º 529/80, eram criadas nas três universidades Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, resultantes da autonomização daqueles cursos. No final dos anos 80 foi dotada de um edifício próprio, na Alameda da Universidade (Cidade Universitária), a nascente da Faculdade de Direito. A Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação existiu durante quase trinta anos, tendo sido declarada extinta em 31 de Dezembro de 2009, na sequência da aprovação dos novos Estatutos da Universidade de Lisboa, que criaram em seu lugar duas novas unidades orgânicas: a Faculdade de Psicologia e o Instituto de Educação, muito embora continuem a partilhar o mesmo espaço físico e alguns serviços partilhados (como a biblioteca).

Fonte:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Faculdade\\_de\\_Psicologia\\_e\\_Ci%C3%A7%C3%A2ncias\\_da\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_Universidade\\_de\\_Lisboa](https://pt.wikipedia.org/wiki/Faculdade_de_Psicologia_e_Ci%C3%A7%C3%A2ncias_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_da_Universidade_de_Lisboa).



Fonte: Universidade de Lisboa - <http://ticeduca.ie.ul.pt/wp-content/uploads/2011/12/0.jpg>

## **A – Apontamentos Históricos**

As primeiras referências a atividades educativas em Portugal, são anteriores a fundação da nacionalidade, no século XII e surgem associadas a ação da Igreja Católica. “Quando Afonso Henrique se apoderou do território que veio a constituir o núcleo da Nação Portuguesa, já aí se exercia uma atividade pedagógica, que se manteve e se continuou, indiferente a nova ação política”, afirma Carvalho (1986).

Em Portugal, tal como no restante da Europa, o ensino organizado teve a iniciativa da Igreja, sendo ministrado em escolas episcopais e monásticas que funcionavam, respectivamente, junto das Igrejas nos próprios mosteiros, com o objetivo de formação do clero, embora progressivamente este ensino tivesse sido alargado a estudantes que não pretendiam seguir esta vocação.

De acordo com Cardim (1999), a estruturação mais sistemática da educação, viria a verificar-se já no século XVIII, sob o Governo de Marquês de Pombal. Deste modo começa-se a desenhar, no campo do ensino, a concorrência entre os poderes da Igreja e do Estado, começando este último a controlar progressivamente a educação formal, o que resultou em reformas no ensino e a criação de uma rede de escolas públicas primárias nas localidades mais importantes do país.

Nóvoa (1992) refere que, “o professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de



tutela do ensino”. Com esta mudança, a ação docente adquiriu contornos muito específicos. Assim, o Estado não hesitou em criar as condições para a profissionalização docente, e os professores tornaram-se a voz dos novos dispositivos de escolarização, bem como foram submetidos a um controlo muito mais próximo e progressivamente mais rigoroso de seleção e recrutamento.

#### - Expansão do Modelo

Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010), ao refletir sobre a importância da formação de professores na sociedade contemporânea, ressalta que foi na segunda metade do século XIX, que as questões educativas dominaram, em grande parte, o campo cultural português. A partir de então, a crença ilimitada nas potencialidades da escola como motor de regeneração e progresso animou debates, propostas de ensino, políticas educativas e até mesmo reformas. No entanto, nos anos finais do século, observa-se uma mudança de perspectiva quanto a real situação da educação – há uma consciência da debilidade do seu sistema educativo, motivada pelo interesse crescente que a estatística suscitava.

Portugal vivia uma situação de duplo atraso em relação aos demais países do continente europeu e do continente norte americano: em primeiro lugar, em virtude da lacuna que existia entre Portugal e os outros países, no que respeitava a investimentos em educação, mais precisamente a situação da rede escolar, os níveis de alfabetização e de escolarização ou a relação de alunos por professor; por outro lado, a insatisfação que esses países sentiam com a sua própria situação, implementando progressos que levavam a indicadores mais satisfatórios em pouco tempo, enquanto Portugal progredia muito lentamente e via aumentar a lacuna relativamente a esses países de referência (Pintassilgo, Mogarro e Henriques, 2010, p. 12).

Pintassilgo e Oliveira (2013), ao abordar a questão da Formação Inicial de Professores em Portugal, referem que é a partir da inauguração da Escola Normal Primária de Lisboa para o sexo masculino em 1862 que poderemos dizer que teve início a formação institucionalizada de professores no país. A formação de professores para a instrução primária assumiu aspecto pioneiro no país, recebendo uma organização diferenciada no que diz respeito ao seu modelo de formação. Esta formação passou

pelas Escolas Normais Primárias, bem como pelas Escolas do Magistério Primário, nome que receberam em 1930 e que manteve-se durante o período do Estado Novo e ainda alguns anos do período democrático.

#### - Definição do Modelo

O sistema educativo português sofreu uma transformação radical ao longo do século XX. Um exemplo claro, é o fato do número aproximado de alunos e professores ter duplicado consecutivamente em intervalos de trinta anos, conforme quadro 4.

**Quadro 8 – Evolução do número de alunos no sistema educativo português**

Ano	Número de Alunos
1900	Tinha-se 250000 alunos, em média
1930	Tinha-se 500000 alunos, em média
1960	Tinha-se 1000000 de alunos, em média
1990	Tinha-se 2000000 de alunos, em média

Fonte: Nóvoa (1992)

De acordo com Nóvoa (1992), o que ocorreu, não se tratava apenas de uma mudança de escala, mas também de uma mudança de natureza, que impôs definitivamente o modelo escolar. A sociedade portuguesa escolarizou-se.

Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010), afirma que foi durante o período republicano que o ensino normal conheceu a sua fase de apogeu, devido à importância que foi atribuída a formação de professores, fundamental na concepção da educação como motor do desenvolvimento e progresso do país, assim como na construção do chamado Homem Novo. Homem esse, que constituía o cidadão republicano, culto e instruído, participante ativo na vida política da nova nação que a República laica e

democrática, queria criar. As Reformas republicanas do ensino normal, a partir de 1911, refletiram a preocupação com a formação deste novo professor.

Com o advento da ditadura militar, em 1926, e, posteriormente, com o Estado Novo, finda-se a “utopia republicana”, sendo, em 1930, extintas as escolas normais e substituídas pelas escolas do magistério primário. No entanto, estas ainda na década de 1930, entram também em declínio, e são encerradas em 1936. Em 1942, com uma organização completamente diferente, e organizada para atender aos objetivos do regime salazarista para a formação de professores, as escolas do magistério primário são reabertas (Pintassilgo, Mogarro e Henriques, 2010).

Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010) afirmam que, a partir de 1926, foi seguida no país uma política de destruição da educação republicana, com a diminuição da escolaridade obrigatória de cinco anos para quatro anos e depois para três anos, além da proibição da coeducação e extinção de várias instituições criadas pelos republicanos. Em sua análise, as aprendizagens dos alunos, neste período, sofreram um processo de nivelamento por baixo, situando-se no patamar simples de aprender a “ler, escrever e contar”

Corroborando com este raciocínio, Nóvoa (1992) apoiando-se nos dados da UNESCO, de 1963 e 1966, infere que os investimentos em educação, no Estado Novo, apresentavam níveis muito baixos se comparados com outros países. Para o autor, as análises comparadas que se desenvolveram a partir de meados do século XX, tornam visível a ausência de uma política de investimento em Portugal. Assim, no final dos anos 50, num conjunto de 70 países, de todos os continentes, Portugal surge em 66º lugar; e, por volta de 1960, num conjunto de 72 países, de todos os continentes novamente, Portugal surge mais uma vez em 66º lugar. Portugal não acompanhou o ritmo de investimento em educação levado a cabo pela maioria dos países europeus nessa época.

No que diz respeito a imagem do professor, Nóvoa (1992) caracteriza o período de 1930 a 1960, como um período de aparente contradição, de um lado assiste-se a uma desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente, de outro, uma dignificação da imagem do professor. Para compreender este paradoxo, é preciso levar em conta dois pontos: um, que o Estado exerce um controlo autoritário dos professores, inviabilizando qualquer intenção de autonomia profissional: a degradação do estatuto e do nível científico insere-se nesta estratégia de imposição de um perfil baixo da profissão

docente. E o segundo ponto é que o investimento missionário (uma vez que, o Estado Novo re-contextualiza a imagem do professor como sacerdote da religião educativa) obriga o Estado a criar condições de dignidade social que “protejam” a imagem e o prestígio dos professores, nomeadamente junto das populações.

#### - Década de 70/ século XX

A realidade educativa portuguesa, segundo Nóvoa (1994), foi marcada decisivamente por dois regimes políticos no pós-guerra: o primeiro, foi o regime autoritário e corporativo instaurado em 1926, o Estado Novo. Caracterizado por uma atitude isolacionista, comportando as práticas educativas uma forte componente de doutrinação e de integração social. E o segundo, foi o regime parlamentar e democrático instaurado na sequência da Revolução de 1974, que se caracteriza por uma transição e renegociação do papel de Portugal no mundo, devido à queda do Império Colonial e à adesão a Comunidade Europeia em 1986.

A tentativa do Estado Novo para criar novas legitimidades no terreno educativo passou, em primeira esfera, por importantes reformulações no domínio da formação de professores. Ao nível do ensino primário, a sua política organizou-se em torno de dois eixos: redução e controlo. Segundo Nóvoa (1994), o primeiro eixo concretiza-se num abaixamento das condições de admissão ao ensino normal, numa redução dos conteúdos e do tempo de formação e numa menor exigência intelectual e científica. O segundo eixo explicita-se na instauração de práticas de controlo moral e ideológico, tanto na formação de base, como no estágio e, sobretudo, na avaliação dos exames de entrada no professorado.

Para Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010), com a Revolução de 25 de Abril de 1974, as escolas do magistério primário passam de instituições do regime a lugares de referência para as inovações pedagógicas, uma vez que a consolidação destas redes de formação contribuiu para o desenvolvimento de uma comunidade científica na área das ciências da educação.

Uma das novidades advindas da reforma foi o retorno da formação profissional dos professores às universidades, bem como a conclusão de um curso universitário como requisito de habilitação para a docência. Além da integração de todo o percurso

de formação em uma única instituição. Esse modelo, durante 3 décadas, marcou a formação de professores em Portugal (Pintassilgo e Oliveira, 2013).

Para Nóvoa (1994) a década de 70 ficou marcada pelo signo da Formação Inicial de Professores, onde o ensino normal ganhou um novo impulso após 1974 e a intervenção do Banco Mundial, mostrou-se decisiva para o lançamento de uma rede de Escolas Superiores de Educação, paralelamente, ao desenvolvimento nas Universidades de programas de formação profissional de professores.

#### - Década de 80 e 90/ Século XX

Pintassilgo e Oliveira (2013), pontuam que em meados dos anos 80 em Portugal, com a criação das escolas superiores de educação, observou-se a passagem da formação de educadores e professores das séries iniciais para o sistema de ensino superior, politécnico, no caso, mas também universitário, uma vez que as novas universidades puderam organizar esta formação. Os cursos de três anos, atribuindo o diploma de bacharel, passaram para quatro anos nos anos 90, quando todos os professores passaram a ser formados no nível de licenciatura.

Como já foi referido, formavam-se aí os professores dos 4 primeiros anos de escolaridade e educadores de infância, no entanto, a seleção de professores para lecionar a partir do 5º ano de escolaridade, e principalmente em determinadas disciplinas, continuou a ser feito com base em licenciados ou bacharéis sem formação específica para a docência (Leite, 2005).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que, a formação de professores em Portugal, no que diz respeito às últimas décadas do século XX e os primeiros anos do século XXI, caracterizou-se pela coexistência de uma diversidade de modelos, de acordo com as instituições: universitárias ou politécnicas, públicas ou privadas, e de acordo com o momento de início de sua vigência. Ora os modelos de referência tendiam para alguma integração, como era o caso das escolas superiores de educação e das universidades novas, ora a tendência era para a concretização de modelos mais claramente sequenciais e compartimentados, como era o caso das faculdades de letras e de ciências. Neste sentido, as soluções encontradas para os problemas relacionados a formação de professores, também foram muito diversas. A duração da formação neste período

durava entre os quatro e os seis anos. Segundo Pintassilgo e Oliveira (2013), o Estado não assumiu um papel regulador forte durante este período, no que se refere a esta área.

#### **Quadro 9 - Formação Docente em Portugal: Principais Momentos (Séc. XIX e XX)**

<b>Momentos decisivos</b>	<b>Marco</b>	<b>Ano</b>
1º Momento	Inauguração da Escola Normal Primária (Lisboa)	1862
2º Momento	Reforma Republicana do Ensino Normal	1911
3º Momento	Substituição das Escolas Normais por Escolas de Magistério Primário e seu posterior encerramento.	1930 – 1936
4º Momento	Reabertura das Escolas de Magistério Primário	1942
5º Momento	Intervenção decisiva do BM na criação de uma Rede de Escolas Superiores em Educação	1974

Fonte: Adaptado pela autora com base em Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010), Nóvoa (1992 e 1994), Pintassilgo e Oliveira (2013) e Leite (2005).

#### **- Século XXI**

O quadro de formação de professores em Portugal foi profundamente alterado no século XXI pelo Decreto de lei nº 43 de 22 de Fevereiro de 2007, publicado na sequência do processo de Bolonha, e que procurou uniformizar e regular de forma mais acentuada a formação ao nível nacional. A peça legislativa central do processo de Bolonha foi o novo regime jurídico de graus e diplomas do ensino superior, definido pelo Decreto de lei nº 74 de 24 de Março de 2006; no que se refere concretamente a habilitação profissional para a docência, o novo modelo foi estabelecido cerca de um ano depois pelo decreto-lei nº 43/2007 conforme mencionado acima.

Este decreto, segundo Pintassilgo e Oliveira (2013) assumiu explicitamente a finalidade de definir “as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio”. Os autores destacam alguns pontos neste decreto: o primeiro, refere-se ao fato de ter deixado de existir, a partir daqui, qualquer

outra forma de habilitação para a docência que não implicasse, a princípio, uma habilitação profissional. O objetivo era pôr termo ao recurso de professores sem habilitação profissional, uma presença constante desde que a formação de professores do ensino secundário foi institucionalizada e em particular no contexto de massificação deste nível de ensino.

O segundo ponto destacado, refere-se ao fato de se ter elevado a formação profissional de professores ao nível do 2º ciclo do processo de Bolonha, que no caso de Portugal, toma a designação de Mestrado. O que tem por finalidade, segundo o legislador, elevar o nível de qualificação do corpo docente e valorizar o respetivo estatuto profissional. Vale ressaltar que, a duração da formação, cobre na maior parte dos casos, os mesmos 5 anos que já eram cobertos pela maioria dos anteriores sistemas de formação.

Em síntese, para a obtenção da habilitação para o magistério, os candidatos necessitam, além da licenciatura, em qualquer uma das especialidades definidas pelo decreto-lei, e que tem em média a duração de 3 anos, com 180 créditos europeus (ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System), passíveis de serem concluídos nesse período; eles necessitam também de uma habilitação no 2º nível, nomeadamente de um Mestrado em Ensino (da respectiva especialidade almejada). Os mestrados em ensino podem variar de um ano e meio a dois, ou seja, podem ser de 90 créditos ou de 120 ECTS, com exceção dos mestrados referentes a educação infantil e ao 1º Ciclo do ensino básico, que tem a duração de apenas um ano (60 créditos). Assim, o conjunto da duração do processo de formação de professores varia de quatro a cinco anos, sendo esta última opção a mais comum.

## **B – Profissão Docente**

No intuito de desenhar o cenário da profissão docente em Portugal, nos apoiaremos no documento produzido pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – DGEEC (Ministério da Educação e Ciência/ Governo de Portugal), denominado *Educação em Números, Portugal 2012*.

A nível de comparação, para facilitar uma aproximação das informações coletadas, tomaremos por base o ano de 2006, o mesmo ano referente aos dados

levantados na pesquisa sobre a profissão docente no Brasil. Nesta direção, em 2005/2006 existiam, segundo as informações da DGEEC, 39.396 docentes atuando no 1º Ciclo do Ensino Básico, tanto no ensino público como no privado. Sendo que 36.449 professores provinham de estabelecimentos públicos, enquanto que apenas 2.947 provinham do ensino privado. No total, em 2006, existiam 181.433 docentes atuando na Educação Básica, a qual compreende a Educação pré-escolar, o 1º, o 2º e o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Médio. Vejamos as informações no quadro abaixo:

**Quadro 10 - Docentes por natureza de estabelecimento e nível de educação/ ensino, em Portugal, 2005/2006**

Natureza Nível de educação/ ensino	Ensino público	Ensino privado	Ensino público e privado	
			N	%
Educação pré-escolar	10.757	7.456	18.213	10,05
1º Ciclo do ensino básico	36.449	2.947	39.396	21,7
2º Ciclo do ensino básico	31.707	3.047	34.754	19,15
3º Ciclo do ensino básico E Ensino secundário	80.914	8.156	89.070	49,1
<b>Total</b>	159.827	21.606	181.433	100

Fonte: Ministério da Educação e Ciência/ DGEEC (2012)

### **C – Perfil dos professores**

Para análise do perfil dos professores portugueses, analisaremos o sexo, os grupos etários e o nível de escolaridade dos docentes. No que tange ao sexo, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a DGEEC, 2005/2006), apresentando algumas variações internas conforme o nível de educação/ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes no ensino pré-escolar (98,1%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 89,5% no 1º Ciclo do ensino básico e de 70,7% no 2º Ciclo do ensino básico. Enquanto que no 3º Ciclo do ensino básico e no ensino secundário são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todos os demais níveis da educação básica: 33,4% versus 66,6% de mulheres.



**Quadro 11 - Docentes por nível de educação/ensino e sexo, em Portugal, 2005/2006**

Nível de educação/ensino e sexo	Total			
	Mulheres		Homens	
	N	%	N	%
Educação pré-escolar	18.213			
	17.866	98,1	347	1,9
1º Ciclo do ensino básico	39.396			
	35.275	89,5	4.121	10,5
2º Ciclo do ensino básico	34.754			
	24.576	70,7	10.178	29,3
3º Ciclo do ensino básico e ensino secundário	89.070			
	59.284	66,6	29.786	33,4

Fonte: Ministério da Educação e Ciência/ DGEEC (2012).

Quanto ao perfil etário dos docentes do ensino básico, a maior percentagem dos professores da Educação pré-escolar tem entre 40 – 49 anos de idade (7.329 docentes). O mesmo ocorre no 1º Ciclo do ensino básico, com 11.409 professores entre 40 – 49 anos de idade. Enquanto que no 2º Ciclo do ensino básico, o número de professores de 40 – 49 anos de idade é muito próximo ao número de docentes de 50- 59 anos de idade, os números são 9.385 versus 9.371, respectivamente. Já no 3º Ciclo do ensino básico e no secundário, a maior concentração de professores está entre a faixa etária dos 30 – 39 anos de idade, com 28.819 professores, todavia também é um valor bem próximo da faixa etária de 40 – 49 anos de idade (28.254 docentes). Assim, a maior concentração de professores em toda a educação básica, está localizada entre os 40 – 49 anos de idade. Observe:

**Quadro 12 - Docentes por nível de educação/ensino e por grupo etário, no Continente<sup>13</sup> (2005/2006)**

Nível de educação/ensino	Faixa etária					Total
	Até 29 anos	30 – 39	40 – 49	50 – 59	≥ 60	
<b>Educação pré-escolar</b>	2.447 14,74%	5.015 30,20%	7.329 44,14%	1.661 10,02%	150 0,9%	16.602
<b>1º Ciclo do ensino básico</b>	7.165 19,77%	9.855 27,19%	11.409 31,48%	7.519 20,74%	296 0,82%	36.244
<b>2º Ciclo do ensino básico</b>	4.223 12,93%	8.570 26,25%	9.385 28,75%	9.371 28,71%	1.096 3,36%	32.645
<b>3º Ciclo do ensino básico e secundário</b>	8.864 10,54%	28.819 34,27%	28.254 33,6%	16.219 19,28%	1.946 2,31%	84.102
<b>Total</b>	22.699 13,38	52.259 30,82%	56.377 33,24%	34.770 20,5%	3.488 2,06%	169.593

Fonte: Ministério da Educação e Ciência/ DGEEC (2012).

Até o ano de 2006, a escolaridade dos professores da educação básica, organizada por habilitação académica, estava separada em três esferas: docentes com Doutoramento ou Mestrado; com Licenciatura ou equiparado, ou ainda, com Bacharelato ou outras. Sendo que a maioria esmagadora, em todos os níveis de educação/ensino, apresentava como habilitação uma Licenciatura ou equiparado, e os professores, com maior grau de habilitação académica, são os do 3º Ciclo do ensino básico e secundário (3.995 docentes). Segue a tabela:

---

<sup>13</sup> Portugal Continental é a designação atribuída ao território continental português, situado na península Ibérica. A designação é usada para diferenciar o território continental (o Continente) dos arquipélagos atlânticos dos Açores e da Madeira (as ilhas ou regiões autónomas). Portugal Continental compreende 278 dos 308 concelhos, 4050 das 4260 freguesias, 5 89 015 km<sup>2</sup> dos 92 145 km<sup>2</sup> do território nacional (96,6%), e 10 144 940 dos 10 637 713 habitantes que nele habitam (segundo os Censos de 2011), ou seja, 95,1%. (Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Portugal\\_Continental](https://pt.wikipedia.org/wiki/Portugal_Continental))

**Quadro 13 - Docentes por nível de educação/ensino, segundo habilitação acadêmica, no Continente, 2005/2006**

Habilitação acadêmica/ Nível de educação/ensino	Doutoramento ou Mestrado	Licenciatura ou equiparado	Bacharelato ou outras	Total
<b>Educação pré-escolar</b>	173 1,04%	12.912 77,77%	3.517 21,19%	16.602
<b>1º Ciclo do ensino básico</b>	315 0,87%	28.075 77,46%	7.854 21,67%	36.244
<b>2º Ciclo do ensino básico</b>	707 2,16%	27.297 83,61%	4.641 14,23%	32.645
<b>3º Ciclo do ensino básico e ensino secundário</b>	3.995 4,75%	74.525 88,61%	5.582 6,64%	84.102
<b>Total</b>	5.190 3,06%	142.809 84,20%	21.594 12,74	169.593

Fonte: Ministério da Educação e Ciência/ DGEEC (2012).

#### IV. III. FINLÂNDIA: REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO

**Figura 4 - Universidade de Jyväskylä<sup>14</sup>**



<sup>14</sup> A Universidade de Jyväskylä é uma Universidade em Jyväskylä, na Finlândia. Ela tem sua origem na primeira Faculdade de Formação de Professores de língua finlandesa (o chamado Seminário de Professores), fundada em 1863. Ela é classificada como a segunda maior Universidade na Finlândia, quando medido de acordo com o número de mestrados conferidos. Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/University\\_of\\_Jyv%C3%A4skyl%C3%A4](https://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Jyv%C3%A4skyl%C3%A4) Consulta 23/07/2015

## **A – Apontamentos Históricos**

Segundo Zetterberg (2001), a história da Finlândia pode ser dividida em três capítulos: o período sueco anterior a 1809, o período russo de 1809 a 1917, e o período independente de 1917 até os dias de hoje.

De acordo com os documentos fornecidos pelo PISA (2006), a Finlândia foi dominada pela Suécia por volta de 1250, encerrando um período de conflitos entre tribos locais. Com poder eclesiástico sueco sobre a Finlândia, foi estabelecida em Turku a sede do bispado no País. Em 1276 foi fundada uma Escola na Catedral de Turku para homens, com o objetivo de educar os funcionários para a Igreja Católica. O ensino era dado em latim e centrado na Bíblia, gramática do latim e retórica.

Quase três séculos depois, Michael Agrícola é eleito como o bispo de Turku sem a aprovação papal em 1554, afirmando a reforma da igreja finlandesa junto à doutrina luterana. Agrícola escreveu o primeiro livro de alfabetização finlandês com um resumido catecismo, criando uma ortografia para a língua finlandesa falada, o que lhe valeu o nome de "o pai da língua finlandesa escrita". Após a Reforma, as primeiras escolas não religiosas são estabelecidas nas cinco cidades mais prósperas: Turku, Viipuri, Porvoo, Helsínquia e Pori. (PISA, 2006).

A alfabetização entre as pessoas comuns melhorou, mesmo para aqueles com dificuldade de aprendizagem, após o bispo sueco Isaacus (Isak) Rothovius criar um novo modelo de culto luterano onde as partes fundamentais do catecismo eram lidas palavra por palavra até que fossem aprendidas pelos fiéis.

PISA (2006) refere que 1630 Rothovius substituiu a Escola da Catedral de Turku pela Escola de Gramática ou Liceu, constituída de apenas dois dos seis mestres para ensinar religião, sendo os outros mestres para ensinar matemática, física, lógica e retórica. Após a mudança na escola de Turku ocorreu um rápido crescimento no número de alunos, chegando a 600 alunos inscritos em 1640. Nesse período a Universidade Real de Turku foi fundada pela rainha Cristina da Suécia para substituir a Escola de Gramática existente em Turku.

Por volta de 1686 com a Lei Eclesiástica, a Igreja ficou responsável por ensinar o catecismo a todos, levando-o através de leituras e audiências públicas (*kinkerit*),

resultando em um sistema de escolas de itinerantes. A última escola itinerante foi fechada somente em 1937, dezesseis anos depois da Lei 1921 sobre o ensino obrigatório.

De acordo com PISA (2006), a Finlândia foi ocupada pelo exército russo em 1809 e incorporada ao Império como um Grão-ducado autônomo. O Imperador Russo Alexandre I, Grão-duque da Finlândia de 1809 a 1825, concedeu ampla autonomia à Finlândia, assim estabelecendo o estado finlandês (Zetterberg, 2001).

No campo da educação, isto significou a introdução do sistema de escola russa, mais liberal, frente ao sistema em vigor na 'Velha Finlândia' com escolas seculares de gramática e escolas para meninas. Em 1812, Helsínquia passou a ser a capital da Finlândia e a universidade, que havia sido fundada em Turku em 1640, foi transferida para Helsínquia em 1828 (Zetterberg, 2001).

#### - Expansão do Modelo

Feiman-Nemser (1990) afirma que não existia a idéia de formação de professores como um tipo especial de formação acadêmica antes das escolas normais. Sua aparição ocorreu na metade do século XIX, pois os poucos professores elementares não tinham qualquer instrução específica para o seu trabalho. Descobrir que tipo de treinamento ofertar foi o desafio central para a criação de uma formação específica para professores.

De acordo com Kansanen (2003), a formação de professores finlandeses teve duas linhas tradicionais de desenvolvimento. A primeira e mais antiga diz respeito à formação de professores para o ensino secundário, e a segunda linha refere-se à formação de professores para o ensino fundamental. Estreitamente ligada a esta segunda linha está a educação e formação dos educadores de infância.

O marco na formação de professores finlandeses foi a criação, em 1852, da primeira cadeira de educação na Universidade de Helsínquia. A função do professor de Pedagogia era palestrar sobre métodos de ensino e aconselhar os alunos em habilidades de ensino, além de desenvolver, especialmente, a formação de professores do ensino secundário.

Em toda Europa, as Escolas Normais ministravam cursos breves para ajudar os alunos a dominarem as disciplinas que iriam ensinar e a adquirir algumas técnicas para o gerenciamento da instrução. Com a expansão do ensino secundário, as Escolas Normais começaram a exigir um diploma do ensino médio para admissão e oferecer um curso de dois anos de estudo. O currículo típico consistia de comentários de assuntos elementares (por exemplo, leitura, ortografia, aritmética), algumas disciplinas Académicas secundárias (por exemplo, geometria, filosofia) e disciplinas pedagógicas (por exemplo, história da educação, psicologia, métodos de ensino, observação e prática (Monroe , 1952).

Os alunos que eram aspirantes a professores do ensino secundário (professores de disciplinas) estudavam suas matérias nos departamentos disciplinares e realizavam suas práticas de ensino nas escolas de formação de professores. O Professor de Educação era responsável pela supervisão dessa parte prática de estudos na escola de formação. Seus deveres incluíam questões de formação contínua de professores. O papel dos professores no desenvolvimento de sistemas de ensino também foi considerado importante. A posição do Professor de Educação estava excepcionalmente próxima da formação de professores e das escolas em geral (Iisalo, 1979, pp. 33-38).

A educação era uma disciplina auxiliar, e, assim, o seu estatuto foi diferente da das outras disciplinas. Iisalo salienta, no entanto, que ela tinha uma influência imediata sobre questões práticas relativas ao papel do professor, uma característica única na Europa naquela época (Iisalo, 1979, p. 38). Embora esta característica tornara-se menos importante, mais tarde, a forte posição da formação de professores deixou a sua marca, e na actual situação da educação.

Assumindo como fonte um relatório do PISA (2006), ainda em 1852 a Universidade de Helsínquia estabeleceu um exame para entrada de alunos, lançando as bases para o exame de matrícula que está em vigor até hoje. Em 1861, uma proposta para nova escola elementar, baseada nos ideais da Europa Central, foi aceita pelo Senado. O plano incluiu uma proposta para separar a educação da igreja, fundando uma escola de formação de professores e estabelecendo uma Secretaria de Estado separada para a supervisão das escolas.

Segundo Kansanen (2003), a primeira faculdade de formação de professores para a educação de escola primária professores foi fundada em Jyväskylä em 1863. Seu currículo foi projetado de acordo com modelos suíços e alemães, e a influência de

Rousseau, Pestalozzi, e Diesterweg foi particularmente perceptível. Um contato próximo entre a teoria e a prática da educação era uma característica distintiva, e assuntos práticos, tais como artesanato, teve seu lugar no currículo.

Ao abordar a temática do Desenvolvimento da Formação de Professores na Finlândia, Asunta (2006) ressalta o papel significativo que a Universidade de Jyväskylä para a história cultural finlandesa, pois com base no modelo da Universidade de Jyväskylä, muitas faculdades de formação de professores foram fundadas.

#### - Definição do Modelo

Um decreto aprovado em 1866 marca a fundação da escola primária finlandesa. A escola compreendia um nível primário menor com dois anos de duração e um nível primário superior de quatro anos. No início dos anos 1870, havia cerca de 100 destas escolas, chegando a cerca de 500 em 1880, nas principais cidades. Já em 1872 foi aceito um novo decreto que estabeleceu as Escolas de Gramática Finlandesa, considerando os quatro primeiros anos do ensino fundamental uma condição prévia para a entrada na Escola de Gramática. Seguindo o exemplo das escolas de ensino fundamental, o decreto finalmente separou as escolas secundárias da Igreja. De acordo com PISA (2006) foi no ano de 1921 que o ensino tornou-se obrigatório para todos, com uma escola primária de seis anos. As escolas se tornaram pontos focais para todas as várias atividades educacionais, incluindo bibliotecas, teatro, esportes. Sendo que em 1936 todos os Municípios concluíram a construção de suas redes de ensino exigida pela lei sobre o ensino obrigatório.

Para Aho, Pitkänen e Sahlberg (2006), “as sementes da reforma do ensino da Finlândia foram plantadas nas trincheiras da Segunda Guerra Mundial”. A guerra terminou para a Finlândia em 1944, quando alcançou-se uma trégua com a União Soviética. Um período de reorientação política seguiu-se, decisões políticas sociais nos anos 1940 e 1950 sublinharam a importância econômica das explorações agrícolas familiares, e a imagem geral da Finlândia permaneceu bastante agrária, apesar da rápida industrialização e do encolhimento da contribuição da agricultura no PIB. Os Finlandeses sempre acreditaram no poder da educação. Este espírito ressurgiu após a Segunda Guerra Mundial. O país lançou um maciço programa de construção de escolas,

bem como uma revisão completa de currículos. Embora a guerra tenha dizimado muitos dos professores, isso foi solucionado, uma vez que o número de alunos que frequentam a escola secundária aumentou consideravelmente. Desta forma, as estruturas educacionais permaneceram inalteradas.

No entanto, no final da década de 1940, um comitê do governo deu o primeiro passo no sentido da reforma para delinear uma nova hierarquia, de três níveis, para as escolas. A escola primária seria voltada aos trabalhadores para gerar a força de trabalho. O secundário inferior, da escola secundária, seria fornecido aos gerentes de nível médio, enquanto que o secundário superior, da escola secundária, era destinado para aqueles que iriam assumir posições de liderança na sociedade. Apesar das discussões sobre a necessidade de reforma, o sistema de ensino existente da escola primária com continuação para a escola cívica, além de um número limitado de instituições de formação profissional, continuou a satisfazer as necessidades da sociedade. Elas ajudaram a introduzir os jovens aos valores tradicionais, forneceram a força de trabalho necessária, trabalhadores alfabetizados, e realizaram a triagem de alunos de forma satisfatória. Todavia, a reforma necessária para mudança estrutural e social da educação foi fortemente abraçada pela Finlândia, ainda que tenha ocorrido com certo atraso.

Segundo Aho, Pitkänen e Sahlberg (2006), em 1968 a Finlândia embarcou em uma reforma tanto na educação primária quanto na secundária. Até então, o sistema de ensino tinha sido baseado em dois caminhos paralelos que começavam depois dos quatro anos do ensino básico e determinavam os futuros percursos acadêmicos e profissionais dos jovens. No entanto, mesmo antes da reforma da escola abrangente começar, professores do ensino fundamental e administradores reconheciam a necessidade de uma formação de professores mais extensa. Desta forma, em 1965, o Ministério da Educação criou uma comissão para mapear as reformas na formação de professores. As orientações propostas pelo painel unânime formaram a base para o sistema de formação que evoluiu depois de vários anos em desenvolvimento. Entre as recomendações do comitê, Aho, Pitkänen e Sahlberg (2006) apontam as seguintes:

- Toda formação de professores deve ser baseada no exame de admissão, o exame final nacional da escola em geral secundário.
- O Treinamento para todos os professores devem durar pelo menos três anos e resultar em um grau de bacharel, no mínimo.
- Professores e professores de disciplinas devem ter formação pedagógica dada nas mesmas instituições.



- Estatuto do professor não deve ser determinado pelo nível de ensino que ensinam, por idade dos seus alunos ou pelas matérias lecionadas. Os salários não deviam ser amarrados ao seu ofício, mas o seu grau de instrução.
- O professor é mais um conselheiro e guia de aprendizagem do que um libertador de informações ou conferencista.
- A qualidade e a quantidade da formação de professores nas escolas tem de ser aumentada.
- Adequação de um professor para a profissão precisa ser examinada.
- Estudos dos professores têm de incluir estudos gerais, estudos específicos, estudos pedagógicos e de formação nas escolas.
- Estudos disciplinares dos professores de classe são divididos em níveis gerais e especializados. (Aho, Pitkänen e Sahlberg, 2006, p. 50)<sup>15</sup>

A partir de 1967, os professores iniciaram cursos de verão sobre pedagogia escolar abrangente, incluindo as implicações sociais da reforma e os desafios que a instrução apresenta. Cursos de ensino da matemática e de línguas estrangeiras revelaram-se particularmente populares, mas o comparecimento foi voluntário. A reforma prosseguiu rapidamente. Em 1968, os professores de turma iniciaram um programa de treinamento de três anos com base no exame de admissão. Aos professores da antiga escola primária foram dadas oportunidades para estudar para um grau de bacharel e de atualizar os seus conhecimentos e competências pedagógicas. Já para Asunta (2006), a Reforma da Escola Abrangente é uma prova de como as mudanças no sistema escolar finlandês tem ocorreram com o objetivo de levar as escolas e professores a um constante crescimento.

#### - Década de 70/ Século XX

A próxima fase trouxe um passo decisivo para a educação e formação Académica dos professores. Em 1971, uma lei do Parlamento codificou a nova organização da formação de professores. Sete universidades lançaram faculdades de formação de professores. Uma oitava faculdade foi fundado em uma universidade de língua sueca, enquanto quatro outras universidades tinham filiais de formação de professores. Essa grande disponibilidade de formação de professores refletiu a forte política regional da década de 1970 que visava assegurar a oferta de professores na zona

---

<sup>15</sup> Tradução, a partir do original, da responsabilidade da autora.

rural leste e norte da Finlândia. O Ministério da Educação foi designado para supervisionar a formação de professores. Universidades mantiveram a sua autonomia, mas respondiam ao Conselho Nacional de Educação Geral, que foi responsável pela concepção e execução dos novos programas de formação de professores.

Depois de muitos estágios intermediários, uma grande reforma foi provocada pela Lei de Formação de Professores 1971. Quando a reforma foi iniciada em 1972, fixou-se na lei dois dias de treinamento de formação de professores nos três primeiros anos após a mudança do município para o sistema escolar abrangente. Uma rede de instrutores, liderada pelos chamados instrutores de nível nacional, foi criada para gerir este treinamento. Cada província tinha o seu próprio grupo de instrutores pedagógicos e as escolas tiveram mentores para auxiliar e ajudar os professores a se adaptarem à nova cultura escolar.

Em 1974, a formação de professores para as escolas abrangentes e escolas secundárias superiores foram transferidas para as universidades. Ao mesmo tempo, faculdades de educação foram estabelecidas em todas as universidades com departamentos de educação e departamentos de formação de professores. Reformas mais profundas que envolveram o conteúdo da formação de professores cresceram a partir da reforma universitária geral de 1974-1975. Com base nas recomendações de uma comissão nomeada pelo governo, o grau de Mestre em Ciências tornou-se o grau básico de formação de professores. Ele abrangeu uma série de programas e treinamento para professores de classe, professores de disciplina, e especialistas em educação e ensino. Cerca de 160 créditos eram necessários para concluir a graduação, com um crédito equivalente a 40 horas (uma semana) de estudos.

A graduação reformada se tornou definitiva em 1978, e os novos planos de formação acordados foram iniciados em 1979. Com a reforma de todo o sistema de ensino superior, o grau recebido na formação de professores tornou-se igual a de todos os outros graus universitários. Na sequência desta reforma, todos os professores de sala de aula (de 1º ao 6º ano) teriam que concluir um mestrado em educação e os professores de disciplinas específicas (de 7º ao 12º ano) um mestrado em sua disciplina de ensino. A implementação do novo currículo escolar abrangente foi, portanto, rigorosamente centralizada. Isto foi visto às vezes como limitador da autonomia dos municípios e escolas locais. Contudo, a Reforma da escola abrangente alcançou todos os seus objetivos sobre a estrutura e acessibilidade da educação antes do final da década de

1980. A escola abrangente tornou-se uma escola básica para todas as crianças e forneceu a todo o grupo da época reais oportunidades de continuar os seus estudos nas escolas do ensino secundário.

#### - Década de 80/ Século XX

De acordo com Aho, Pitkänen e Sahlberg (2006), especialmente na década de 1980, observou-se uma preocupação de que as escolas abrangentes reduzissem o conhecimento académico e as habilidades intelectuais das gerações futuras, no entanto esses medos nunca se materializaram. Estudos comparativos internacionais sobre o desempenho dos alunos na década de 1980 e 1990 colocaram a Finlândia no mesmo nível de outros países nórdicos e do Japão. Os mesmos estudos descobriram que crianças de 13 anos finlandesas foram avaliadas internacionalmente como tendo nível médio em matemática. Em física e química, os resultados foram de um padrão mais elevado e em pé de igualdade com o Japão. Enquanto isso, os estudos nacionais revelaram que turmas de alunos que tinham terminado a nova escola abrangente mostraram melhor desempenho académico em comparação com os seus semelhantes na antiga escola paralela (sistema utilizado na década de 1960 e início de 1970). Diante disso, o Governo decidiu que o ensino profissional deveria ser desenvolvido como uma alternativa competitiva para a escola geral secundária. Alunos graduados da escola abrangente receberiam a mesma certificação básica, tornando-os elegíveis para participar de todas as escolas do ensino secundário. A partir de meados dos anos 1980 em diante, o desenvolvimento do ensino geral e do nível secundário foram operacionalmente ligados.

Desde a Reforma de 1968, o sistema de ensino finlandês foi centralmente dirigido e gerido pelo Governo, todavia um impulso para descentralizar surgiu no final de 1980 e se intensificou na década seguinte. Para Asunta (2006), nos vinte anos após esta Reforma, a escola abrangente finlandesa estava pronta, mas ainda havia um sentimento entre professores, escolas, universidades e Conselho de Educação, de que era tempo de uma reforma interna na escola, uma vez que o poder governamental central da escola estava diminuindo e começando a ser delegado às autoridades locais e escolares. Depois de 1985, porém, especialistas e profissionais da educação substituíram

políticos como os principais mentores da reforma, embora o governo e o Parlamento ainda decidissem todas as questões fundamentais relativas ao sector da educação.

- Década de 90/ Século XX

Aho, Pitkänen e Sahlberg (2006), referem que no início da década de 1990, a economia da Finlândia caiu em sua mais profunda crise em tempo de paz. Vários fatores contribuíram para a crise, incluindo a dissolução da União Soviética e seu impacto negativo sobre as exportações, assim como a liberalização dos mercados de capitais da Finlândia, que tinham movimentado a economia. Assim, a economia finlandesa mergulhou em uma depressão. Grande parte dos investimentos teve de ser retirado do sistema de ensino, resultando em uma redução de 15-20%, em média, das despesas por aluno. Ao mesmo tempo, as perspectivas de empregos inferiores empurraram um número crescente de estudantes para prosseguir o ensino secundário e o superior, de modo que os gastos públicos totais com educação mantiveram-se praticamente inalterados.

A partir de 1995, educadores de infância também foram formados nas universidades, e os graduados estavam sujeitos a exame para obterem grau de Bacharel. A crise impulsionou mudanças na política nacional de educação e no sistema de ensino. Entre 1994 e 1999, enquanto a economia nacional recuperou gradualmente e subiu a uma taxa média de crescimento de 4%, a Finlândia introduziu uma nova forma de ensino superior: os institutos politécnicos. Os quatro primeiros anos do século XXI assistiram a uma taxa de crescimento constante de 3% da média, durante o qual a educação e a formação do ensino secundário eram unificadas para um programa de estudo de três anos.

Aho, Pitkänen e Sahlberg (2006), afirmam que é possível imaginar a evolução da estrutura institucional profissional de outras formas. Mas dadas as circunstâncias que prevaleceram durante o início de 1990, quando esta reforma aconteceu, todos os outros processos pareceriam impossível de serem realizados. Em 1991, os dois conselhos de educação foram abolidos e substituídos por uma única nova agência: o Conselho Nacional de Educação. Na prática, a reforma significou a consolidação das duas ex-agências.

Em Junho de 1998, a nova legislação de educação foi aprovada e entrou em vigor em 1999. A reforma da legislação de educação em grande parte significou legalizar o desenvolvimento, desregulamentação e modernização ocorridos no período anterior. Cada nível de ensino foi tocado por uma sucessão de leis. A nova legislação continuou o processo de desregulamentação e aumento das competências para tomada de decisão por parte das autoridades municipais, escolas individuais e instituições. Ela também teve como objetivo incentivar a inovação na educação e formação a nível local e institucional. A razão técnica para a reforma da legislação foi reduzir o número de atos e artigos legislativos separados e modernizar a legislação da educação.

**Quadro 14 - Formação Docente na Finlândia: Principais Momentos (Séc. XIX e XX)**

<b>Momentos decisivos</b>	<b>Marco</b>	<b>Ano</b>
1º Momento	Conclusão da Reforma da Escola Abrangente que proporcionou a inclusão de novas disciplinas como Línguas Estrangeiras e iniciou a Formação Continuada dos professores.	1968
2º Momento	A Lei de Formação de Professores foi aprovada pelo Parlamento e codificou a nova organização da formação de professores.	1971
3º Momento	A formação de professores foi transferida para as universidades e faculdades de educação foram criadas dentro destas, com reformas no currículo dos cursos.	1974-1979
4º Momento	O país foi avaliado internacionalmente e apresenta-se no mesmo nível de outros países nórdicos e do Japão. O desenvolvimento do ensino geral e do nível secundário foram operacionalmente ligados. Um impulso para descentralizar a gestão da Educação surgiu no final de 1980.	1980 e 1990
5º Momento	Introduziu-se uma nova forma de ensino superior: os institutos politécnicos. Uma nova legislação de educação entrou em vigor em 1999, com o objetivo de incentivar a inovação na educação e formação a nível local e institucional e reduzir o número de atos legislativos separados, seções e artigos e modernizar a legislação da educação.	1994 e 1999

Fonte: Adaptado pela autora com base em Aho, Pitkänen e Sahlberg (2006) e Asunta (2006)

Como parte da reforma das universidades, uma nova estrutura de graduação de acordo com o processo de Bolonha foi adotada na formação de professores em 2005 e os currículos foram renovados. De acordo a UNESCO (2012), a formação de professores de sala de aula é fornecida por faculdades de educação ou outras unidades equivalentes chamadas de unidades de formação de professores. Cada unidade educadora tem escolas de formação de professores para as práticas pedagógicas, experiências, pesquisa e educação continuada.

As Escolas de Formação de Professores podem dispor do 1º ao 6º ano de Educação Básica ou do 7º ao 9º ano da Educação Básica, ensino secundário geral, ou todos eles. Eles também podem incluir o nível pré-primário. A formação de professores de disciplinas específicas é fornecida por faculdades de diferentes disciplinas. Estudos pedagógicos são prestados por unidades de formação de professores no interior das faculdades de educação. Os períodos de prática de ensino incluídos nos estudos pedagógicos são organizados em escolas de formação de professores universitários e assim chamado de escolas afiliadas. A formação de professores em disciplinas artísticas é oferecida por academias de arte.

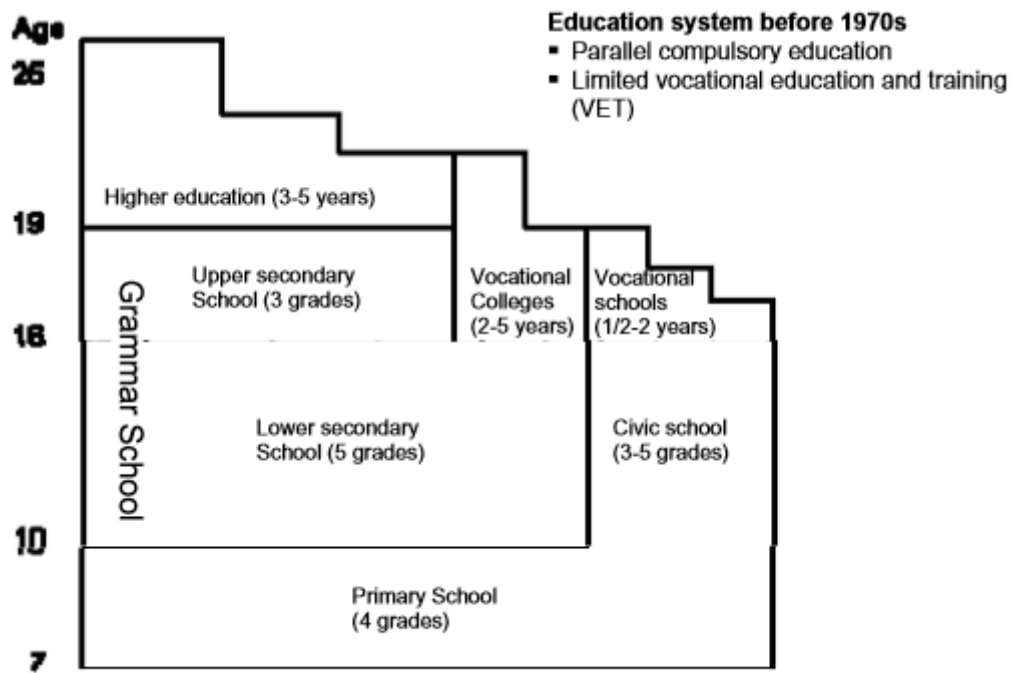
De acordo com Asunta (2006), para responder as novas demandas do Processo Bolonha e para dar conta da informação de atualização do projeto, um novo currículo foi desenvolvido basicamente durante os anos de 2004 e 2005 no Departamento de Formação de Professores. Vale ressaltar que, os promotores do processo nacional de desenvolvimento do novo currículo na Finlândia tem sido o Ministério de Educação e o Conselho Nacional de Educação. Esse processo começou, na verdade, em 1999, mas apenas em 2002 o Ministério de Educação publicou as orientações para o desenvolvimento das bases educacionais. Apenas 2 anos mais tarde, quando todas as universidades já haviam sido incluídas no processo iniciou-se a prática. No começo da Reforma foi criado um conselho consultivo para desenvolver o direcionar o processo a nível nacional. O ensino superior no país, até aquele ano, era fornecido em 20 instituições de nível universitário, que também eram responsáveis pelo ensino de pós-graduação. Segundo a autora, a formação de professores ofertada, apresentava fortes raízes internacionais e um período de treinamento com duração de quatro a cinco anos, com uma estrutura de dois níveis: com um grau de três anos de bacharelado obrigatório

(como um grau de qualificação independente para estudos de mestrado ou a vida de trabalho); e um mestrado de dois anos. A duração dos estudos de doutoramento, depois de um mestrado, é normalmente de três anos.

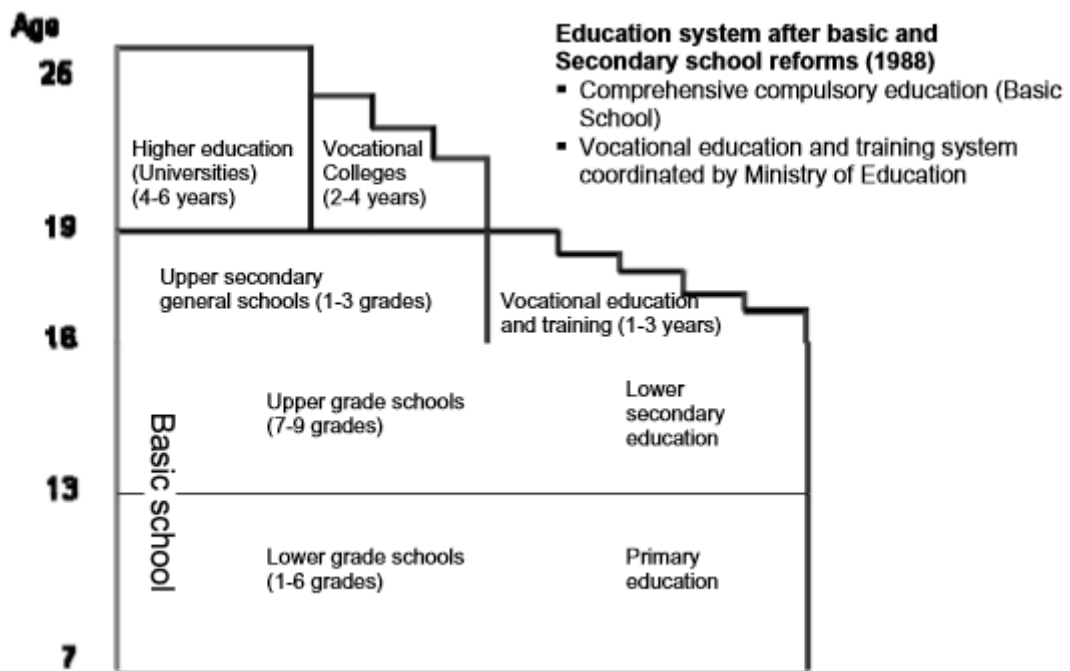
Os estudos são medidos em ECTS. Os requisitos para graus na formação de professores são 180 créditos ECTS para um grau de bacharel e 120 créditos ECTS para um mestrado. Para ser um professor qualificado na Finlândia deve-se ter um grau de mestre: qualificação que precisa ser credenciada pela Faculdade de Educação. O mestrado na formação de professores de sala de aula consiste no estudo dos seguintes módulos: estudos de linguagem e comunicação; estudos básicos e disciplinares em educação; estudos avançados em educação; estudos disciplinares menores; estudos opcionais. O ensino prático pode ser incluído em estudos básicos, disciplinares e avançados; ele consiste em uma orientação de estágio como parte dos estudos disciplinares na educação e de um estágio avançado. No estágio de orientação, os alunos se familiarizam com o ensino e os alunos no estágio inferior da escola abrangente. No estágio avançado, os alunos são treinados para ensinar assuntos diferentes, planejar aulas, para usar formas básicas de instrução, bem como para avaliar a instrução e aprendizado. Professores de classe qualificada podem continuar seus estudos para atingir a elegibilidade para proporcionar educação de necessidades especiais, aconselhamento e ensino de disciplinas específicas.

Com base nas informações fornecidas por Aho, Pitkänen e Sahlberg (2006), no livro: *“Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968”*, observa-se o quadro:

### **Figura 5 – Sistema Educacional Finlandês antes de 1970**

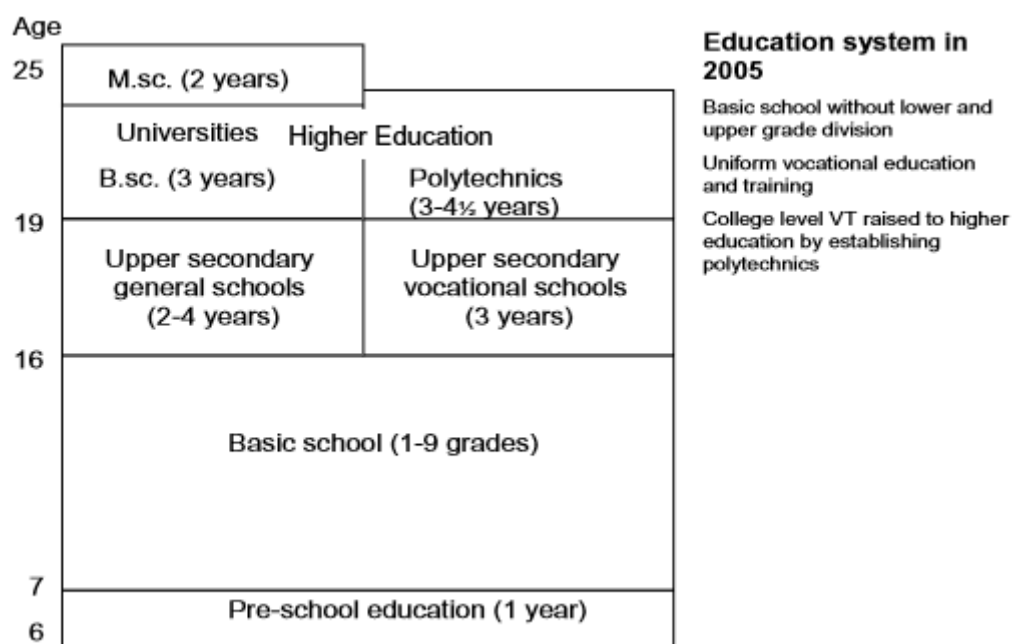


**Figura 6 – Sistema Educacional Finlandês depois das reformas da escola básica e secundária (1988)**





**Figura 7 – Sistema Educacional Finlandês em 2005**



## B – Profissão Docente

Para descrever o cenário da profissão docente na Finlândia, nos apoiaremos nos dados obtidos pelo Statistics Finland (Instituto de Estatística Finlandês) que, dependendo nível de educação, abrange cerca de 90% de todos os professores. Além das informações fornecidas pela Eurydice - European Commission, OECD e Ministry of Education and Culture - Finnish National Board of Education (Ministério da Educação e Cultura - Conselho Nacional de Educação Finlandês) relacionadas a Formação Inicial de Professores naquele país.

Tendo em vista uma comparação mais próxima do real, selecionamos os dados da Finlândia relacionados ao período de 2005 a 2013 para a comparação, uma vez que os dados de Brasil e Portugal datam do ano de 2005/2006. Neste sentido, o Ministério da Educação e Cultura Finlandês (2013), afirma que em 2005 cerca de 68.000 professores estavam a trabalhar na educação básica e no ensino secundário (geral e profissional) e na educação de adultos, onde a maioria destes são empregados pelos municípios.

**Quadro 15 – Número de Professores por níveis de ensino na Finlândia (2013)**

Níveis de Ensino	Número de Professores				
	2005	2008	2010	2013	Mudanças de 2005-2013
Educação Básica	44.257	41.126	39.610	39.041	-5.216
Educação Secundária Superior Geral	7.800	7.487	7.910	8.185	385
Educação Vocacional e Profissional	14.407	14.828	14.541	15.017	610
Educação de Adultos	1.651	1.467	1.572	1.420	-231
<b>Total</b>	<b>68.115</b>	<b>64.908</b>	<b>63.633</b>	<b>63.663</b>	<b>-4.452</b>

Fonte: Statistic Finland – Finnish National Board of Education (2013).

De acordo com o material fornecido pelo Center on International Education Benchmarking (Centro Internacional de Avaliação Comparativa em Educação), a educação na Finlândia é gratuita para todos, desde o nível pré-primário até o ensino secundário, embora os estudantes possam pagar taxas por atividades extracurriculares. Os investimentos em educação são divididos entre os governos federal e municipal, com o governo federal assumindo cerca de 57% dos encargos financeiros das escolas e as autoridades municipais assumindo os 43% restantes.

Há pouquíssimas escolas particulares na Finlândia; às que existem são concedidos os mesmos investimentos do governo recebidos pelas escolas públicas, e são obrigadas a usar os mesmos padrões de admissão e oferecer os mesmos serviços que as escolas públicas. A maioria das escolas particulares na Finlândia são religiosas. A quantidade de dinheiro federal dado a cada município é determinado pelo número de alunos e um custo unitário calculado anualmente por aluno. Em 2011, a Finlândia gastava \$ 12.545 por aluno no ensino secundário inferior, em comparação com a média da OCDE de \$ 9,377. Despesas totais com educação representaram 6,5% do PIB da Finlândia em 2011, em comparação a 5,9% do PIB em 2008. A média dos países da OCDE também foi de 6,1% em 2011, apenas ligeiramente acima de 5,9% em 2008.

**Quadro 16 – Instituições Educacionais por nível de ensino na Finlândia em 2009**

Type of education	Educational institutions providing education	New students	Qualifications, degrees
Comprehensive school education	3 065	56 770	65 083
Upper secondary general education	441	38 054	33 034
Vocational education	254	114 672	66 427
Polytechnic education	28	38 197	21 039
University education	20	20 954	23 831

Fonte: Statistic Finland– Finnish National Board of Education (2013).

### **C – Perfil dos professores**

Segundo os dados fornecidos pelo Ministério da Educação e Cultura Finlandês (2014) a profissão docente é popular no país. Em 2014 somente 20% dos que participaram do exame de entrada nos programas de educação das universidades foram admitidos. Consequentemente, a situação de qualificação dos professores é geralmente muito boa. Para o Conselho Nacional de Educação Finlandês (2013), os níveis formais de qualificação dos professores sempre foram bons e apresentaram melhorias nos números de 2013. Professores totalmente qualificados representam 90% dos professores de tempo integral no ensino básico e quase 96% dos professores no ensino secundário geral.

**Quadro 17 – Habilitação acadêmica dos docentes por níveis de ensino na Finlândia (2013)**

Habilitação acadêmica/ Nível de educação/ensino	Doutoramento ou Mestrado	Bacharelato ou outras
Educação Primária e Pré-Primária	95%	5%

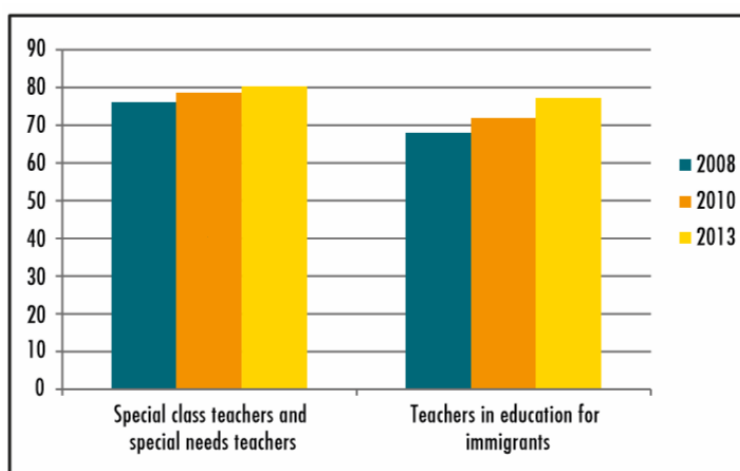
<b>Educação Básica</b>	90%	10%
<b>Educação Secundária Superior Geral</b>	95%	5%
<b>Educação Secundária Superior Vocacional</b>	78%	22%

Fonte: Statistic Finland – Finnish National Board of Education (2013).

Este número se apresenta menor para os professores da educação especial – ensino básico e professores em educação para os imigrantes, onde a proporção de professores qualificados formalmente nestes grupos foi de quase 80% em 2013.

#### **Quadro 18 – Habilitação académica dos docentes na educação especial e de adultos na Finlândia**

*Teachers in special needs education and education for immigrants with a formal qualification (%)*



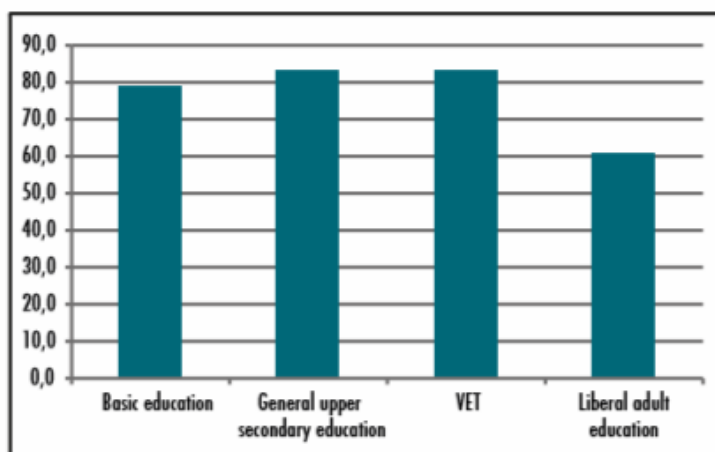
Source: Statistics Finland - Finnish National Board of Education

O desenvolvimento profissional dos professores tem sido reforçado nos últimos anos. Os meios para isto foram a criação de um conselho consultivo para o desenvolvimento profissional dos funcionários em educação e investir mais fundos para o treinamento em serviço para profissionais de educação.

**Quadro 19 - A participação dos professores em treinamento em serviço e intercâmbio de especialistas em 2013 (%)**

*Teachers' participation in in-service training and expert exchanges in 2013 (%)*

In this graph, events of a minimum three hours in duration have been included.



Source: Statistics Finland - Finnish National Board of Education

O grau de organização entre os professores finlandeses é muito elevado em termos internacionais. Quase 95% dos professores que trabalham em tempo integral são membros do Sindicato da Educação, que representam os professores da primeira infância ao ensino superior. Não é nenhuma surpresa que na Finlândia haja uma taxa muito elevada de permanência de professores, com cerca de 90% dos professores formados a continuar na função por toda sua carreira profissional.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura Finlandês (2013), a maioria dos professores que trabalham na educação básica, no ensino secundário (geral e profissional) e na educação de adultos são mulheres. Sendo que no ensino secundário (geral e profissional) e de adultos os docentes do sexo feminino chegam a mais de 70%. Este valor para os professores da educação secundária vocacional corresponde a cerca de 50%. A proporção de mulheres é maior no ensino básico e menor na educação vocacional e profissional.

**Quadro 20 – Distribuição de professores por género nos diversos níveis de ensino na Finlândia (2013)**

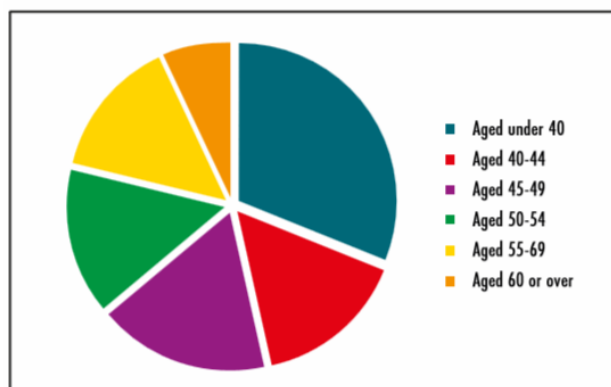
Género	2005	2008	2010	2013	Mudanças de 2005-2013
<b>Educação Básica</b>					
<b>Feminino</b>	72,4%	73,6%	72,8%	73,6%	1,2%
<b>Masculino</b>	27,6%	26,4%	27,2%	26,4%	-1,2%
<b>Educação Secundária Superior Geral</b>					
<b>Feminino</b>	65,6%	66,8%	65,9%	66,2%	0,6%
<b>Masculino</b>	34,4%	33,2%	34,1%	33,8%	-0,6%
<b>Educação Vocacional e Profissional</b>					
<b>Feminino</b>	54,1%	53,6%	52,2%	53,1%	-1,0%
<b>Masculino</b>	45,9%	46,4%	47,8%	46,9%	1,0%
<b>Educação de Adultos</b>					
<b>Feminino</b>	66,3%	67,7%	67,7%	68,7%	2,4%
<b>Masculino</b>	33,7%	32,3%	32,3%	31,3%	-2,4%

Fonte: Statistic Finland – Finnish National Board of Education (2013).

A distribuição etária de jovens ainda se concentra no grupo de professores da educação básica. Mais de um em cada dois professores na educação vocacional, profissional e de adultos estão com 50 anos ou mais. A proporção de professores com menos de 40 anos de idade diminuiu em todos os sectores da educação.

**Quadro 21 – Distribuição etária dos professores na educação básica**

*Age distribution of basic education teachers in 2013 (%)*



Source: Statistics Finland - Finnish National Board of Education

**Quadro 22– Distribuição etária dos professores por níveis de ensino na Finlândia  
(2013)**

<b>Idade</b>	<b>2005</b>	<b>2008</b>	<b>2010</b>	<b>2013</b>	<b>Mudanças de 2005-2013</b>
<b>Educação Básica</b>					
<b>Abaixo de 40 anos</b>	36,2%	35,5%	32,3%	31,1%	-5,1%
<b>Entre 40-49 anos</b>	29,7%	31,2%	32,8%	32,8%	3,1%
<b>Acima de 50 anos</b>	34,1%	33,3%	34,9%	36,1%	2%
<b>Educação Secundária Superior Geral</b>					
<b>Abaixo de 40 anos</b>	31,7%	30,5%	28,3%	27,2%	-4,5%
<b>Entre 40-49 anos</b>	25,3%	29,4%	31,6%	32,3%	7%
<b>Acima de 50 anos</b>	43%	40,1%	40,1%	40,5%	-2,5%
<b>Educação Vocacional e Profissional</b>					
<b>Abaixo de 40 anos</b>	22,3%	19,3%	19,0%	18,2%	-4,1%
<b>Entre 40-49 anos</b>	34,2%	33,1%	32,3%	30,2%	-4,0%
<b>Acima de 50 anos</b>	43,5%	47,4%	48,6%	51,6%	8,1%
<b>Educação de Adultos</b>					
<b>Abaixo de 40 anos</b>	24,2%	20,8%	20,5%	18,9%	-5,3%
<b>Entre 40-49 anos</b>	29,3%	28,1%	27,7%	27,0%	-2,3%
<b>Acima de 50 anos</b>	46,5%	51,1%	51,7%	54,1%	7,6%

Fonte: Statistic Finland – Finnish National Board of Education (2013).

## **CAPITULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE COMPARADA**

Para embasar as questões aqui discutidas tivemos em consideração o contexto histórico de cada nação, a origem dos sistemas educacionais, bem como a origem dos cursos de formação de professores e o modo como eles se estruturaram e se transformaram ao longo das décadas, a fim de traçarmos o perfil da profissão docente em cada um dos países, bem como o funcionamento dos sistemas de educação em questão.

### **V. I – ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DAS PRIMEIRAS ATIVIDADES DOCENTES**

A partir do levantamento histórico das primeiras atividades educativas é possível verificar uma similaridade na origem dos três sistemas de ensino aqui analisados, uma vez que em ambos os países o seu início foi vinculado à ação da Igreja Católica. No caso do Brasil, os padres jesuítas buscavam catequizar os novos colonos, afinal, era mais fácil dominá-los se os portugueses se apresentassem em nome de Deus, havia ali um “jogo de interesses” políticos e religiosos; enquanto que em Portugal e na Finlândia o ensino era ministrado nas escolas episcopais e mosteiros com o objetivo de formação do clero (embora tenha sido gradativamente aberto a pessoas que não pretendiam seguir a vocação).

No entanto, devido ao rompimento da Igreja Ortodoxa com a Igreja Apostólica Romana durante a Reforma Luterana, houve uma mudança no percurso trilhado pela Finlândia, o que resultou na melhoria da alfabetização de pessoas comuns e na criação das primeiras escolas não religiosas. Em contrapartida, Portugal e Brasil passaram por um processo mais lento de desvinculação do ensino à igreja, tendo como fator decisivo a intervenção do Estado. A esse respeito, Boli e Ramirez (1987) ressaltam que a contribuição da Reforma para a união entre os Estados e as escolas foi tríplice. Em primeiro lugar, a persistência dos movimentos de reforma assinalou o princípio do declínio da hegemonia cultural da Igreja Católica na Europa. A seguir, tem-se a importância atribuída ao indivíduo durante a Reforma, ao sublinharem a relação pessoal



com Deus como único meio de salvação. Em consequência disto, as preocupações com a educação advinham-se facilmente, uma vez que os fiéis precisavam desenvolver familiaridade com a Palavra, através de sua leitura. A terceira consequência dos movimentos religiosos foi o desenvolvimento do interesse pela socialização infantil, conduzindo a produção de manuais para educação e sermões para crianças. Em resumo, as experiências dos movimentos de Reforma geraram mecanismos que legitimaram a primazia atribuída aos indivíduos, o significado da infância e da socialização infantil e a expansão da autoridade do Estado.

**Quadro 23 – Primeiras Evoluções no Campo das Atividades Docentes**

País	Século	Marco
Brasil	XVI	Chegada dos padres Jesuítas
	XVIII	Início de um processo de laicização da instrução
	Não ocorreram mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente com a estatização do ensino.	
Portugal	XII	Ação da Igreja Católica
	XVIII	Progressivo controlo do Estado na educação formal
	A estatização resultou em reformas no ensino e a criação de uma rede de escolas públicas primárias nas localidades mais importantes do país.	
Finlândia	XIII	Fundação da primeira Escola, em Turku, pela Igreja Católica.
	XVI	Abertura das primeiras Escolas não religiosas nas cinco principais cidades.
	A alfabetização entre pessoas comuns melhorou devido a Reforma Luterana e a adoção de um novo modelo de culto.	

Os sistemas de ensino no Brasil e Portugal desenvolveram-se sob a tutela do Estado. Conforme mudavam os poderes políticos, as escolas sofriam o impacto direto desse processo com seguidas aberturas, fechamentos e reinaugurações. Este fato não se

observou na Finlândia, pois mesmo com as seguidas dominações, pela Suécia e Rússia, seu Sistema Educacional não foi afetado, pelo contrário, ele só tendia a crescer e expandir-se.

**Quadro 24 – Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino**

País	Ano	Marco
Brasil	1831 - 1840	As primeiras Escolas Normais foram fundadas no período da Regência.
	1870	As Escolas Normais só obtiveram êxito quando se consolidaram as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária.
	Processo contínuo de criação e extinção das Escolas Normais, até conseguirem algum êxito.	
Portugal	Século XVIII	Reformas no ensino e criação de uma rede de escolas públicas primárias.
	Século XVIII	O Estado criou condições para a profissionalização dos docentes.
	Professores submetidos a um controlo cada vez mais próximo e rigoroso de seleção e recrutamento.	
Finlândia	1630	A Escola da Catedral de Turku foi substituída pela Escola de Gramática.
	1640	Fundação da primeira Universidade pela rainha Cristina da Suécia, em Turku.
	1828	Mudança da Faculdade de Turku para Helsínquia.
	O correu um rápido crescimento no número de alunos inscritos na Escola de Gramática, devido ao currículo ensinar matemática, física e retórica.	

## V. II – EXPANSÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Na segunda metade do século XIX, tanto Portugal quanto o Brasil passaram por momentos decisivos de conscientização de sua real condição frente as questões educativas no país, levando-os a reformas e implementações que tornaram-se referência em todo o território. Neste período, a Finlândia já possuía duas linhas de formação de

professores bem definidas: a primeira, que diz respeito a formação de professores para o ensino secundário, e a segunda, referente à formação de professores para o ensino fundamental. Enquanto que Brasil e Portugal ainda não possuíam esta distinção tão clara e, pelo contrário, ainda procuravam diminuir as lacunas existente entre eles e os demais países europeus e norte-americanos.

**Quadro 25 – Expansão do Modelo de Escola Normal**

País	Ano	Marco
Brasil	1890	Reforma Paulista da Escola Normal - Criação da Escola-Modelo
	1920	Outros estados brasileiros enviavam seus educadores para estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de educadores paulistas na condição de reformadores.
	Os reformadores preconizavam que sem professores bem preparados o ensino não podia ser “regenerador e eficaz”.	
Portugal	Metade do Século XIX	As questões educativas dominaram em grande parte o campo cultural português.
	Final do Século XIX	Mudança de perspectiva quanto a real situação da educação no país.
	Consciência da debilidade do sistema educativo português que estava duplamente atrasado, em relação aos demais países do continente europeu e do continente norte-americano.	
Finlândia	1852	Foi criada a primeira cadeira de Educação na Universidade de Helsínquia
	1863	A primeira Faculdade de Formação de Professores é criada na Universidade de Jyväskylä
	O modelo de formação de professores de Jyväskylä foi estruturado de forma sólida, servindo de referência para outras faculdades de formação de professores.	

Soysal e Strang (1989), destacam que os caminhos seguidos pelas várias nações no sentido de construir seus sistemas de ensino variaram bastante, no entanto, foi no decorrer do século XIX que começaram a ser construídos por toda a Europa os sistemas educativos de massas, que substituíram ou incorporaram e expandiram o que havia sido fornecido pelo ensino privado ou pelas autoridades religiosas. O *timing* e as etapas desta expansão variaram significativamente de país para país. Uma das

diferenças encontradas relaciona-se com a celeridade com que os vários países aprovaram as leis e construíram escolas.

### V. III – DEFINIÇÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O século XX é marcado pela singularidade com que Brasil, Portugal e Finlândia, vivenciam os processos de definição de seus modelos de formação de professores, enquanto no Brasil, os professores vivem seu momento de ascensão profissional, Portugal vive um paradoxo, de um lado a sociedade portuguesa escolarizou-se, o que a levou a um crescimento significativo no seu número de alunos e professores, e de outro, torna-se visível a ausência de uma política de investimento em educação no país, o que acarretou em péssimos desempenhos nas pesquisas comparativas; enquanto que a Finlândia experimentava um constante crescimento de suas escolas e professores e estava anos à frente de Brasil e Portugal, em termos de educação e formação profissional dos professores.

**Quadro 26 – Definição do Modelo de Escola Normal**

País	Ano	Marco
Brasil	1920	Surgimento de uma nova consciência educacional, relativa ao papel do Estado na Educação, à necessidade de expansão da escola pública e ao direito de todos a educação.
	1932 – 1933	Reformas do ensino no Distrito Federal e no Estado de São Paulo. Define-se o modelo de Escola Normal adotado por vários Estados brasileiros.
	1946	O modelo de Escola Normal é incorporado à Lei Orgânica do Ensino Normal.
Portugal	1911	O ensino normal conheceu a sua fase de apogeu. A educação era considerada como motor do desenvolvimento e progresso do país e como chave na construção do chamado Homem Novo.
	1926 – 1930	Advento da ditadura militar. Escolas Normais extintas e substituídas pelas Escolas do

		Magistério Primário, encerradas em 1936.
	1942	Regime Salazarista. Reabertura das Escolas de Magistério Primário.
Finlândia	1872	Um novo decreto estabeleceu as Escolas de Gramática finlandesa separando-as da Igreja.
	1921- 1936	O ensino tornou-se obrigatório para todos e os municípios concluíram a construção de suas redes de ensino exigidas pela lei.
	1940	Um comitê do governo iniciou o processo de reforma que definiu três níveis de ensino (Primário, Secundário Menor e Secundário Maior).
	1965	O Ministério da Educação criou uma comissão para mapear as reformas na formação de professores.

#### V. IV – MARCOS HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – DÉCADAS DE 70, 80 E 90/ SÉCULO XX

Nas três últimas décadas do século XX, observou-se em ambos os países um esforço para elevar o grau de formação dos professores, tanto os de nível fundamental quanto os de nível médio. Assim, desde a década de 70, torna-se pré-requisito para a docência em Portugal uma habilitação em curso universitário; no Brasil, porém, apenas nos anos 90, com a aprovação da nova LDB 9.394/96, torna-se obrigatória uma habilitação em nível superior para lecionar em qualquer nível de ensino, entrando esta lei em vigor apenas em 2006. Enquanto que na Finlândia, já na década de 70, o grau mínimo estabelecido para o exercício da docência era o de Mestre. O que se tornou realidade em Portugal, apenas depois do Processo de Bolonha, e ainda hoje não é uma realidade brasileira.

Também verificou-se neste período, tanto no Brasil quanto em Portugal, a coexistência de uma diversidade de modelos de formação de professores, de acordo com as instituições: universitárias ou politécnicas, públicas ou privadas, ou ainda de nível médio ou superior, como era o caso do Brasil. Em ambos os casos o Estado não assumiu um papel regulador forte no que se refere a esta área. Em contrapartida, na Finlândia, a escola abrangente alcançou todos os seus objetivos sobre a estrutura e acessibilidade da educação antes do final da década de 80.

**Quadro 27 – Marcos Históricos na Formação Inicial de Professores**

<b>País</b>	<b>Década de 70</b>	<b>Década de 80</b>	<b>Década de 90</b>
<b>Brasil</b>	Reforma do Ensino de 1971.  Instituída a Habilitação Magistério.	Implantação do Projeto CEFAM em 1983.  Remodelação dos Cursos de Pedagogia.	Promulgação da nova Lei 9.394/96.  Elevação da formação dos professores ao nível superior.
<b>Portugal</b>	Revolução de 25 de Abril de 1974.  Retorno da Formação de Professores às Universidades.	Criação das Escolas Superiores de Educação.  Diversidade de modelos e instituições formadoras.	Aumento de 3 para 4 anos, na formação em grau de bacharel.  Todos os professores passaram a ser formados no nível de licenciatura.
<b>Finlândia</b>	Lei de Formação de Professores de 1971/ Reforma de 1972.  Reforma universitária geral de 1974-1975.  O Grau de Mestre tornou-se o grau básico de formação de professores.	Desenvolvimento do Ensino Profissional como uma alternativa competitiva ao Ensino Secundário.  Substituição dos políticos por especialistas em educação como os principais arquitetos das reformas.	Reforma da Administração Central – 1991.  Nova Lei sobre Educação – 1999.  Unificação da Escola Básica (graus 1 – 9) – 1999

## V. V – SÉCULO XXI: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E GLOBALIZAÇÃO

A primeira década século XXI foi marcada nos três países em questão como um período de concretização das leis e implementação das novas estruturas e currículos, elaborados para atender as novas políticas educacionais para a formação de professores. Neste panorama, o Ministério da Educação, juntamente com o Conselho Nacional de Educação Brasileiro, busca atender as demandas de uma economia globalizada e melhorar a qualidade da formação de professores, bem como a qualidade da educação básica no país, através de leis e políticas públicas, enquanto que Portugal e Finlândia, também buscam atender as demandas advindas do Processo de Bolonha e de uma Europa Globalizada, que Madeira (2011) chama de “Europa do conhecimento”, em que a educação e a formação se posicionam como motores do crescimento e do

desenvolvimento económico, atribuindo-se um lugar central ao papel da qualidade da formação de nível superior para o emprego e para a coesão social.

Segundo Madeira (2011), a submissão do Processo de Bolonha à Estratégia de Lisboa<sup>16</sup> vincula os princípios de convergência supranacional ao modelo da economia neoliberal de mercado e aos modelos de governação mundiais. Além de garantir a oferta de formações comparáveis e compatíveis, essenciais ao Processo de Bolonha e interligadas a lógica das regulações supranacionais.

### Quadro 27 – Marcos na Formação Inicial dos Professores – Século XXI

País	Século XXI
<b>Brasil</b>	Promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – 2002  Aprovação da Resolução n.1, de 15/05/2006 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia – 2006.  Decreto 6.755/2009 que instituiu uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica.
<b>Portugal</b>	Decreto de lei n.74, de 24 de março de 2006, que tinha como objetivo garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha.  Decreto de lei n.43, de 22 de fevereiro de 2007, publicado na sequência do Processo Bolonha, no intuito de definir as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência.
<b>Finlândia</b>	Estruturado Novo Currículo Nacional, em 2004, para responder as demandas do Processo de Bolonha e para dar conta da informação de atualização do Projeto, sob a responsabilidade do Ministério de Educação e do Conselho Nacional de Educação.

Segundo Boli e Ramirez (1987), o indivíduo tornou-se, nas sociedades pós-modernas, na unidade primária de ação bem como a sua principal fonte de valor, substituindo as unidades corporativas que em épocas anteriores tinham tido uma importância fundamental (como a família, o clã, a região, etc.). Este deslocamento, do Estado (Nação) para o indivíduo (*self*), de acordo com Madeira (2011), define o código

16 A Estratégia de Lisboa é um plano de desenvolvimento estratégico da União Europeia que tem como objetivo tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social. Informações obtidas no sítio: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europeia/Estrat%C3%A9gia+Europa+2020/Estrategia+Lisboa.htm>. Acesso em: Agosto de 2015.

de conduta que assegura o caminho para o Progresso. Para a autora, o “progresso”, aqui defendido, torna o indivíduo ao mesmo tempo responsável pelo seu trajeto e pelo do coletivo, já que esse capital é considerado essencial para o “desenvolvimento” das economias neoliberais. Dessa forma, o desenvolvimento nacional pressupunha o desenvolvimento individual.

A ideia não é totalmente nova, pelo contrário, vinha crescendo desde a formação do Estado-Nação, no século XVII e consolidou-se na transição do século XIX para o século XX. Esta ligação do desenvolvimento ao conhecimento e o deslocamento da responsabilidade do Estado para o indivíduo na aquisição do saber criou, segundo Madeira (2011), um conjunto de novos discursos no domínio educativo: como o da aprendizagem ao longo da vida, amplamente difundindo em ambos os países estudados.

## V. VI – PROFISSÃO DOCENTE

Não foi possível, através desta pesquisa, chegar ao número preciso de professores atuando nos diversos níveis de ensino da Educação Básica: Educação Pré-escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário, nem tão pouco ao número preciso de professores atuando no Ensino Básico, pois Portugal engloba na mesma categoria professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e professores do Ensino Secundário, enquanto Brasil e Finlândia agrupam professores do Ensino Básico de 9 anos em um grupo e professores do Ensino Médio ou Secundário Superior Geral, em outro. Contudo, fizemos um levantamento cuidadoso que nos permitiu chegar o mais próximo possível de nosso objetivo.

Assim, verificamos que em 2005/2006 existiam no Brasil 2.159.269 postos de trabalho para professores atuando na Educação Básica, em Portugal eram 181.433 e na Finlândia 52.057, sendo que esse valor, na Finlândia, não inclui os professores do Ensino Pré-primário. Tanto no Brasil, quanto na Finlândia e em Portugal, a maior concentração de professores está no Ensino Básico ou Fundamental, sendo que não podemos afirmar esse número com precisão em Portugal devido sua forma de organização dos dados.



**Quadro 28 – Professores por níveis de ensino (2005/2006)**

Níveis de Ensino	Número de Professores (2005/2006)		
	Brasil	Portugal	Finlândia
Educação Infantil/ Educação Pré-escolar	212.501	18.213	-----
Ensino Fundamental/ Ensino Básico	1.551.160	74.150 (1º e 2º Ciclo)	44.257
Ensino Médio/ Educação Secundária Superior Geral	395.608	89.070 (3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário)	7.800
<b>Total</b>	2.159.269	181.433	52.057

## V. VII – PERFIL DOCENTE

### A – Sexo do Grupo

No que diz respeito ao sexo da categoria de professores selecionados, nos 3 países constatou-se que os postos de trabalho docente são majoritariamente ocupados por mulheres, a apresentar algumas variações internas conforme o nível de ensino. Na Educação Infantil ou Ensino Pré-primário cerca de 98% da categoria é feminina, tanto no Brasil quanto em Portugal, este índice na Finlândia cai para cerca de 90%. Outro item observado é que o número de professores do sexo masculino, nos três países, tende a aumentar conforme aumenta-se o nível de ensino, passando de cerca de 2% na Educação Infantil de Brasil e Portugal para um valor superior a 30% no Ensino Médio dos 3 países.

Um documento produzido pela UNESCO (2004), ao abordar a temática identidade e profissionalização do professor, ressalta algumas razões para a discrepância entre o número de mulheres e o de homens envolvidos no magistério. De acordo com o material, para esta análise a que se considerar os determinantes sócio-históricos que levam à feminização do magistério.

Segundo Yannoulas (1993), referido no material da UNESCO, “o reduzido número de escolas existentes no século XIX e no início do século XX explica não ter havido uma resistência organizada ao ingresso das mulheres na profissão no momento em que a cobertura escolar foi ampliada”. Desse modo, se considerado seu ponto de vista, a presença tão predominante de mulheres na profissão docente se deveria ao aumento do mercado de trabalho, decorrente da ampliação do atendimento escolar, como também da procura dos homens por novas profissões que ofereciam melhores salários, quando do início do processo de industrialização.

Para Carvalho (1996), o fato de a maioria dos professores corresponder a mulheres não é só uma questão numérica, mas produz marcas dessa presença feminina na caracterização do grupo de profissionais da escola, nas formas de ensino, nas relações estabelecidas entre os diferentes atores que dão materialidade à escola. Para a autora, as marcas estão relacionadas ao predomínio da emoção e da afetividade na visão do mundo e do trabalho docente, como também a uma postura defensiva e conservadora frente ao novo. Assim, de acordo com Louro (1997), a escola é atravessada por essa contradição e, portanto, torna-se obrigatório pensar a instituição e seus sujeitos considerando as construções sociais sobre o masculino e o feminino.

**Quadro 29 – Educação Básica: Docentes por níveis de educação/ensino e sexo (2005/2006)**

Nível de educação/ensino e sexo	Brasil		Portugal		Finlândia	
	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens
Educação Infantil/ Educação Pré-escolar	98%	2%	98,1%	1,9%	90%	10%
Ensino Fundamental/ Ensino Básico	88,3%	11,7%	80,7%	19,3%	72,4%	27,6%
			Apenas 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico			
Ensino Médio/ Educação Secundária Superior Geral	67%	33%	66,6%	33,4%	65,6%	34,4%
			3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário			

## B – Perfil Etário

Quanto ao perfil etário dos professores pesquisados, pode-se inferir que no Brasil a maior porcentagem dos professores jovens (até os 29 anos) está na educação infantil (mais de 40%), diferentemente de Portugal, onde mais de 44% dos docentes deste nível de ensino tem entre 40 e 49 anos. Já no Ensino Médio ou Secundário, observa-se que o número de docentes com mais de 30 anos é superior às demais categorias em ambos os casos, sendo que na Finlândia, 43% dos professores deste nível de Ensino tem mais de 50 anos. Não foi possível construir um quadro exato, pois a forma como os dados são agrupados, na pesquisa bibliográfica, divergem de um país para o outro, de acordo com a fonte pesquisada.

Para corroborar com a análise aqui proposta, foi consultado o material da UNESCO (2004), que, considerando o panorama internacional, coloca os professores brasileiros como relativamente mais jovens, enquanto a grande maioria dos docentes dos países pertencentes à OCDE e de alguns países da União Europeia têm mais de 40 anos de idade. Com relação a esta temática, Siniscalco (2003) refere que os professores representam cerca de 1,6 % (59 milhões) da população mundial entre 15 e 64 anos de idade, sendo que, nos países mais pobres, estes estão concentrados em faixas etárias mais jovens, como é o caso do Brasil, um país em desenvolvimento.

**Quadro 30 – Distribuição etária dos professores por níveis de educação/ensino (2005/2006)**

Idade	Brasil	Portugal (Continente)	Finlândia
<b>Educação Infantil/ Educação Pré-escolar</b>			
<b>Abaixo de 40 anos</b>	-----	44,9%	-----
<b>Entre 40 – 49 anos</b>	-----	44,1%	-----
<b>Acima de 50 anos</b>	-----	10,9%	-----
<b>Ensino Fundamental/ Ensino Básico</b>			
<b>Abaixo de 40 anos</b>	-----	43,3%	36,2%

<b>Entre 40 – 49 anos</b>	-----	30,2%	29,7%
<b>Acima de 50 anos</b>	-----	26,5%	34,1%
<b>Ensino Médio/ Educação Secundária Superior Geral</b>			
<b>Abaixo de 40 anos</b>	-----	44,8%	31,7%
<b>Entre 40 – 49 anos</b>	-----	33,6%	25,3%
<b>Acima de 50 anos</b>	-----	21,6	43%

### **C – Escolaridade dos Professores**

Quanto ao quesito Escolaridade dos Professores nos anos de 2005/2006, é interessante levarmos em consideração o contexto histórico que Brasil e Portugal estavam vivendo, em termos de educação e formação de professores. Uma vez que o período pesquisado corresponde, quase que exatamente, ao término do período de adaptação para entrar em vigor a nova LDB 9.394/96, e ao prazo de concretização do Processo Bolonha. Neste sentido, em 2006, no Brasil, 99% dos professores tinham formação em nível médio ou superior, o que era aceito naquele período. De acordo com o EDUCACENSO 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Tinha-se, desta forma, três situações a serem ajustadas no Brasil: professores que ainda não possuíam formação superior (primeira licenciatura); professores já formados, mas que lecionavam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e bacharéis sem licenciatura, que necessitavam de estudos complementares que os habilitassem ao exercício do magistério.

Em Portugal, no mesmo período (2005/2006), a grande maioria dos professores apresentava apenas uma habilitação em Licenciatura ou equivalente. O percentual de professores com grau de mestre ou doutor ainda era muito pequeno. De acordo com Nunes e Nunes (2013), a formação para educadores de infância e para professores dos ensinos básico e secundário em nível superior em Portugal foi concebida como uma instância para se favorecer, com mais evidência, o reconhecimento social e profissional do estatuto da profissão docente, consagrada no artigo 33º da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 46/86). Tal condução alinhava-se a tendência de todos os

países da União Europeia que desde as décadas de 1970 e 1980 elevaram esta formação em nível superior, superando de vez a tradição de formar tais educadores e professores no âmbito das Escolas Normais de Educadores de Infância e das Escolas do Magistério Primário, respectivamente. Em 2006, Portugal acatou a recomendação do Processo Bolonha de exigir aos candidatos à entrada na profissão docente no ensino público, privado e cooperativo, o grau académico de Mestrado em Ensino.

Já na Finlândia, o percentual de docentes com formação à nível de mestrado ou doutoramento era de 90 a 95% nos 3 níveis da Educação Básica (Ensino Primário, Ensino Básico e Ensino Secundário). Com relação a isto, Leena Krokfors ressalta, em entrevista à Baumard (2011) na Revista Educação, que “Desde 1974, todos os professores são formados em nível de mestrado”. A este respeito, Asunta (2006) afirma que a cultura tradicional do país sempre privilegiou a educação, que a mais de 140 anos valoriza a educação formal de seus filhos e enfatiza a igualdade social e regional em todo o território. O sistema de ensino tem como princípio a "educação para todos", desde 1970, afirma a autora.

## CONCLUSÃO

Analisar o reflexo das tendências internacionais sobre os modelos de Formação Inicial de Professores existentes no Brasil, em Portugal e na Finlândia, à luz da Educação Comparada, exige, necessariamente:

1 - Uma profunda reflexão sobre a origem, a expansão e a definição dos Cursos de Formação de Professores ao longo dos últimos séculos, subsidiando a forma como se apresentam na atualidade, através de uma construção histórica, política e social.

2 – Uma rigorosa análise das interferências de uma economia globalizada e voltada para o mercado e a emergência de uma nova ordem educativa mundial que tem gerado um tipo de cooperação cultural sem precedentes na história da educação.

Após esse cuidadoso processo de reflexão e análise dos itens acima, nos foi possível fazer inferências sobre padrões, tendências, regularidades, equivalências, semelhanças, divergências, discrepâncias existentes nos modelos de Formação Inicial de Professores adotados pelos três países.

Brasil, Portugal e Finlândia apresentam particularidades econômicas, políticas, sociais e culturais, que interferem diretamente na forma como cada um deles se insere no Panorama Mundial Atual. Neste sentido, através do levantamento demográfico constatamos a nítida disparidade existente entre eles nos quesitos como população, extensão territorial, densidade populacional, PIB e algumas semelhanças parciais, tais como moeda, regime político e idioma. Neste quadro, o Brasil figura como a quinta nação mais populosa do planeta e com uma extensão territorial aproximadamente noventa e seis vezes superior à área ocupada por Portugal, apresenta uma densidade demográfica cerca de quatro a cinco vezes menor que a de Portugal e um PIB dez vezes superior, dada sua extensão territorial e populacional. Já a Finlândia apresenta-se com uma população que equivale aproximadamente 51,3% à população de Portugal, quase a metade, e uma extensão territorial 3,7 vezes maior que a portuguesa, apresenta um PIB superior e uma densidade demográfica menor em relação aos outros dois países estudados.

Estes dados intervêm diretamente na qualidade de vida, nos investimentos feitos em educação e nos resultados obtidos ao longo do tempo em cada um dos países estudados. Este fato fica mais claro ao relacionarmos o número de alunos e professores

existentes nos sistemas educacionais destes países. No Brasil, segundo INEP (2014), existiam cerca de 35.970.715 alunos matriculados no Ensino Básico e 2.159.269 professores, enquanto que em Portugal, segundo o DGEEC (2012), existiam 1.923.736 alunos matriculados no Ensino Básico e 181.433 professores, já na Finlândia, segundo o FNBE (2013), existiam 714.000 alunos no Ensino Básico e 52.057 professores. O que demonstra a desproporcionalidade presente entre os números do Brasil em relação a Portugal e Finlândia, levando-nos à hipótese de esta ser uma das razões para as diferenças obtidas nos atuais resultados nas avaliações comparativas, uma vez que gerir um sistema educacional de tal grandeza e heterogeneidade torna-se um desafio para o Estado-Nação.

Além dos fatos supracitados, é importante pensar sobre o tempo que cada país tem como nação independente. A Finlândia, que conquistou sua independência mais recentemente, a menos de um século; a seguir temos o Brasil, com quase dois séculos como nação independente e por fim temos Portugal, com quase nove séculos como nação independente. Observamos que o tempo que cada um tem como Nação não influencia necessariamente nos resultados obtidos em educação na atualidade, mas sim as influências que sofreram ao longo dos séculos e a celeridade com que responderam as novas exigências mundiais.

No intuito de compreender a forma como os sistemas de ensino consolidaram-se e desenvolveram-se até chegarmos nos dias de hoje, fizemos um levantamento bibliográfico onde constatamos que a educação atual é fruto de um longo processo, produzido no seio de um “complexo jogo” de relações sociais e de modificações das representações e das orientações normativas referentes aos sistemas de ensino. Assim, foi sob a tutela da Igreja que o modelo escolar teve origem e se aperfeiçoou no decorrer do tempo, sofrendo forte influência também da Reforma e da Contrarreforma, na Finlândia, tal como observamos no século XVIII, as profundas transformações económicas, sociais e políticas exigiram rupturas importantes no campo educativo e na organização da vida social.

Em meio a este processo, o Estado tomou o lugar da Igreja no controlo da educação, por meio de ações nem sempre pacíficas, e tornou-se o mais importante agente de expansão da instituição escolar. Durante todo o século XIX, a escola transformou-se num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional e de afirmação do Estado-Nação. Assim, a expansão da

escola esteve intimamente ligada à construção dessa realidade imprescindível ao novo estágio da economia mundo capitalista, o Estado-Nação. A escola de massas tornou-se o conjunto central onde os laços recíprocos entre os indivíduos e os Estados-Nação eram forjados. Esta a progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais conduziu à consolidação de modelos de organização escolar e de organização pedagógica capazes de abranger um número de alunos cada vez maior, onde buscou-se atender o desafio de ensinar a muitos como se fosse a um só. O modelo de escola desenvolvido inicialmente na Europa tornou-se não apenas universal, mas quase o único possível ou mesmo imaginável, conforme vimos com Nóvoa (1998). Tornando o ensino obrigatório, universal, laico e gratuito.

A este ponto, notamos que a Finlândia esteve à frente de Brasil e Portugal em todos processos históricos envolvidos no surgimento e desenvolvimento do Sistema Escolar e de Formação de Professores, tais como a desvinculação das escolas à igreja, a visão de uma educação que abrangesse a todos os cidadãos, a definição de um modelo de Formação de Professores e a implantação da educação obrigatória. Este fato também pode ser considerado como outro fator importante para que a Finlândia tenha se destacado nas avaliações mundiais, em relação à Portugal e Brasil, tornando a Finlândia referência, mesmo tendo passado por disputas de poderes, sendo dominado por Suécia e Rússia e atingindo independência tardia.

Após a Segunda Guerra Mundial, o projeto de desenvolvimento teve no Estado-Nação o seu espaço privilegiado, onde a modernização era assumida como ideal universal e oferecia uma perspectiva otimista para o desenvolvimento económico nacional. Nesta perspectiva, onde as iniciativas de desenvolvimento resultavam de um processo em que, apesar de os planos nacional e internacional estarem interligados, era o espaço nacional que constituía a unidade política fundamental para se atingir o ideal de modernização. Esse projeto de desenvolvimento nacional conduziu a uma integração económica global, que deslocou a questão do desenvolvimento de uma esfera predominantemente nacional para uma esfera progressivamente global. Assim, o desenvolvimento passou a depender cada vez mais do mercado mundial, em detrimento dos tradicionais estímulos oferecidos pelo Estado-Nação ao mercado nacional (Teodoro, 2003). Nesse sentido, as problemáticas em torno das tendências internacionais no modelo de Formação Inicial de Professores, estão intimamente ligadas a emergência de uma nova ordem educativa mundial. Esta, efetivamente, foi uma questão que nos



inquietou rumo a esta investigação, uma vez que a reconfiguração dos sistemas de ensino, frente a essa nova ordem mundial, tem gerado mudanças não apenas para os alunos, como também para os professores, que tem agora de adaptar-se às novas práticas pedagógicas e a um novo modelo de ensino-aprendizagem voltado as exigências de nível interno e internacional.

Frente às mudanças advindas do cenário mundial e da globalização, ambos os países iniciaram um esforço para elevar o grau de formação dos professores, no entanto, enquanto na Finlândia, desde a década de 70, o grau mínimo estabelecido para o exercício da docência era o de Mestre, no Brasil e Portugal buscava-se reduzir esta defasagem. Portugal tornou pré-requisito para o exercício da docência uma habilitação em curso universitário, na década de 70 e o Brasil, apenas nos anos 90, tornou obrigatória uma habilitação em nível superior para lecionar em qualquer nível de ensino, com período de adaptação à nova LDB de uma década. O perfil de escolaridade dos docentes nestes países, no período pesquisado, reflete este fato, pois na Finlândia os docentes com formação à nível de mestrado ou doutoramento eram de 90 a 95% nos 3 níveis da Educação Básica, enquanto que em Portugal os docentes apresentavam em sua grande maioria grau em Licenciatura ou equivalente, no período de 2005/2006 e no Brasil 99% dos professores tinham formação em nível médio ou superior, no mesmo período.

Buscando aprofundar e embasar nossas conclusões, realizamos o levantamento de dados da atualidade relacionados a profissão docente e ao perfil dos professores nos países em questão. Nesta direção, através da análise dos dados pesquisados, constatamos que os postos de trabalho docente são majoritariamente ocupados por mulheres nos três países, a apresentar algumas variações internas conforme o nível de ensino. A Finlândia, entretanto, é o país que apresenta menor porcentagem de mulheres, o que pode ser atribuído ao fato de que a carreira docente na Finlândia é uma das carreiras mais respeitadas naquele país, enquanto que em Portugal e no Brasil os homens dão preferência a outras carreiras, consideradas de maior prestígio. Também verificamos que os professores das séries iniciais no Brasil tendem a ser mais jovens do que os professores das séries iniciais de Portugal e da Finlândia, uma característica comum, segundo dados da OECD em países menos desenvolvidos, uma vez que há uma aparente facilidade de ingresso nestes cursos e rápida inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, constatamos também que o perfil aqui traçado mostra-nos que existe um

campo fértil para promover uma série de medidas que contribuam para melhorar a qualidade da educação, no Brasil e em Portugal. Contudo, não se pretendeu construir um tipo de professor homogêneo nesta pesquisa. Ao contrário, para cada história estudada ou posição apresentada, considerou-se, ao lado dela, uma série de outras situações e percepções que podem estar representando forças bastante significativas na construção do quadro atual da formação inicial dos professores.

## BIBLIOGRAFIA

- Adick, C. (1993). Las teorías del sistema mundial y la investigación educativa. In J. Schriewer & F. Pedró (Eds.) *Manual de educación comparada*. Barcelona: PPU, p. 387-421.
- Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Education Working Paper Series, n 2. Washington, D. C. – USA: The Word Bank.
- Appolinário, F. (2009). *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.
- Arnove, R. F. (2012). Análise de sistemas-mundo e educação comparada na era da globalização. In: R. Cowen & A. M. Kazamias (Orgs.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas* (Vol. 1). Brasília: UNESCO.
- Asunta, T. (2006). *Developments in teacher education in Finland: In-service education and training*. Finland: Department of Teacher Education, University of Jyväskylä.
- Baumard, M. (2011, Setembro). Rumo à estação Finlândia. *Revista Educação*, 131.
- Cardim, J. C. (1999). O sistema educativo e o seu desenvolvimento. In J. M. Adams, & R. Nöbauer (Coords.). *O Sistema de formação profissional em Portugal*. (2ª ed). Portugal: CEDEFOP.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, M. P. (1996) Trabalho docente e relações de gênero. *Revista Brasileira de Educação*, (n. 2).
- Castro, M. G. B. (2006, novembro). Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. *Anais do VI Seminário REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Cavalcante, M. J. (1994). *CEFAM: Uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez.

- Cook, B. J.; Hite, S. J.; Epstein, E. H. (2004). Discerning trends, contours, and boundaries in comparative education: survey of comparativists and their literature. *Comparative Education Review*, (48) 123-149.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Lisboa: Almedina.
- Cowen, R. (2012). Introdução: o nacional, o internacional e o global. In R. Cowen, A. M. Kazamias & E. Ulterhalter (Orgs). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas* (Vol. 1). Brasília: UNESCO.
- Creswell, J.W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educ. Soc.*, 25 (87) 423-460.
- Dal-Farra, R. A., & Lopes, P. T. C. (2013). Métodos mistos de pesquisa em educação: Pressupostos teóricos. *Nuances: Estudos sobre educação*, 24 (3), 67-80.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3a ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Declaração de Bolonha de 1999. (1999). União Europeia. Recuperado em 15/12/2014 de:  
[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOL OGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOL OGNA_DECLARATION1.pdf)
- Decreto n.27 de 12 de março de 1890. (1980). *Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas*. São Paulo, SP. Recuperado em 15 de janeiro de 2015, de  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99728/Decreto%20n.%2027%20de%2012%20de%20Mar%C3%A7o%20de%201890%20%E2%80%93%20Reforma%20da%20Escola%20Normal.pdf?sequence=1>.
- Diário da República – I Série n.º 60 (24-03-2006). Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Direção de Serviços de Estatísticas da Educação, & Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e

- Secundário, (2012). *Educação em números*. Recuperado em 20 de novembro, 2014, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoEmNumeros2012.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoEmNumeros2012.pdf)
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: Reflexões sobre triangulação (Metodológica) [Working Paper N° 60]. *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia*, Lisboa, PT.
- Embaixada da Finlândia (2005). *A Finlândia é líder mundial em matéria de ensino*. Recuperado em 04 de dezembro, 2014 de <http://www.finlandia.org.pt/public/default.aspx?contentid=124100>
- Ferreira, A. G. (2009). O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In S. A. Martinez & D. B. Souza (Orgs.). *Educação comparada: rotas de além-mar*, (p. 137-166). São Paulo: Xamã.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. in W. R. Houston (Ed.), *Handbook for Research on Teacher Education* (New York: Macmillan).
- Figueiroa, A. (2014). Trabalho experimental em contexto de Prática de Ensino Supervisionada. In Portugal, G., Andrade, A. I., Tomaz, C., Martins, F., Costa, J. A., Migueis, M. R., Neves, R., Vieira, R. M. (Org.). *Formação Inicial de Professores e Educadores: Experiências em contexto português*. Aveiro: Editora da Universidade de Aveiro.
- Finnish National Board of Education – *Teachers in Finland*. Recuperado em 23 setembro, 2015, de [http://www.oph.fi/download/148962\\_Teachers\\_in\\_Finland.pdf](http://www.oph.fi/download/148962_Teachers_in_Finland.pdf)
- Finnish National Board of Education – *Teachers in Finland – Statistical Brochure*. Recuperado em 23 setembro, 2015, de [http://www.oph.fi/download/166755\\_teachers\\_in\\_finland\\_statistical\\_brochure.pdf](http://www.oph.fi/download/166755_teachers_in_finland_statistical_brochure.pdf)
- Finnish National Board of Education – *Teacher education in Finland*. Recuperado em 23 setembro, 2015, de [http://www.oph.fi/download/154491\\_Teacher\\_Education\\_in\\_Finland.pdf](http://www.oph.fi/download/154491_Teacher_Education_in_Finland.pdf)

- Finnish National Board of Education – *Number of educational institutions*. Recuperado em 23 setembro, 2015, de [http://www.oph.fi/english/publications/statistics/number\\_of\\_educational\\_institutions](http://www.oph.fi/english/publications/statistics/number_of_educational_institutions).
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. de S., (2009). *Professores no Brasil: Impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: características problemas. *Educ. Soc.*, 31 (113), 1355-1379.
- Gonçalves, C. L., & Pimenta, S. G. (1992). *Revendo o ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Held, D. (1991). *Political theory today*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Iisalo, T. (1979). *The Science of Education in Finland: 1828-1918*. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (2014). *Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília. Recuperado em 23 de setembro, 2015, de [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resultado/2014/anexo\\_i\\_final.xlsx](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2014/anexo_i_final.xlsx)
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (pp. 85-108). Bucharest: Unesco – Cepes.
- Kelle, U., & Erzberger, C. (2005). Qualitative and quantitative methods: Not in opposition. In U. Flick, E. V. Kardorff & I. Steinke (Eds.). *A Companion to qualitative research* (p. 172-177). Londres: Sage.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, 57 (3), 371 – 389.
- Lima, T.C.S. de & Miotto, R.C.T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: A pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál Florianópolis*, 10 (esp), 37-45.

- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Lüdke, M., Moreira, A. F., & Cunha, M. I. (1999). Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação & Sociedade*, 20 (68), 278-298.
- Madeira, A. I. (2011). *A construção do saber comparado em educação: Uma análise sócio-histórica*. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maués, O. C. (2003, março). Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. *Cadernos de Pesquisa*, (118), p.89-117.
- Minayo, M. C. (1994). *O desafio do conhecimento*. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO.
- \_\_\_\_\_. (2001). Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In \_\_\_\_\_ (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Monroe, W. (1952). *Teaching-learning theory and teacher education: 1890-1950*. Urbana: University of Illinois Press.
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do “Olhar” de Professores e de Estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (2), 189-209.
- Nogueira, S. M. A. (1994). Educação comparada e o pensamento educacional criador: o essencial de uma relação fertilizadora. *Em Aberto*, 14 (64) 35-42.
- Nóvoa, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, 04, 109-139.
- \_\_\_\_\_. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. p.13-33.
- \_\_\_\_\_. (1992). A Educação nacional. In F. Rosas (Coord.). *Portugal e o Estado Novo (1930-1960) [Nova História de Portugal – vol. XII]*. Lisboa: Editora Presença.
- \_\_\_\_\_. (1994). *A Educação portuguesa (1945-1992)*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- \_\_\_\_\_. (1995) O processo histórico de profissionalização do professorado. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Profissão professor*. ( 2ªed., p.13-33) Porto: Porto.
- \_\_\_\_\_. (1998) *Histoire e comparaison (Essais sur i' éducation)*. Lisboa: Educa.

- \_\_\_\_\_. (2009) Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In D. Sousa & S. Martinez (Orgs). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Editora Xamã.
- \_\_\_\_\_. (2009) *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Relação Escola/Sociedade: Novas respostas para um velho problema*. Aguas de São Pedro: UNIVESP.
- Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes.
- Olmos, L. E. & Torres, C. A. (2012). Teorias do estado, expansão educacional, desenvolvimento e globalizações: abordagens marxista e crítica. In R. Cowen, A. M. Kazamias & E. Ulterhalter (Orgs). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas* (Vol. 1). Brasília: UNESCO.
- Pedró, Francesc (1993). Conceptos alternativos y debates teórico-metodológicos em Educación Comparada: Uma panorâmica introdutória. In J. Schriewer, & F. Pedró (eds). *Manual de Educación Comparada* (21-88). Barcelona: PPU.
- Piletti, N. (2002). *História da Educação no Brasil*. São Paulo, SP: Ática.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J. & Henriques, R. P. (2010). *A Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pintassilgo, J., & Oliveira, H. (2013). A Formação Inicial de Professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, 8(15).
- PISA, (2006). Education in Finland: History - *Snapshots from the history*. Helsinki. Recuperado em 26 de agosto, 2015, de [http://www.pisa2006.helsinki.fi/education\\_in\\_Finland/History/Snapshots\\_from\\_the\\_history.htm](http://www.pisa2006.helsinki.fi/education_in_Finland/History/Snapshots_from_the_history.htm).
- Psacharopoulos, G. (1987). Critical Issues in Education: A World Agenda [Working Paper]. N° EDT96. Education and Training Séries, Washington: The Worldbank.
- Ramirez, F. O. & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60(1), 2-17.



- Romanelli, O. (1984). *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rosa, J. C. (2010). Investigar em educação. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Eds.). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de educadores num campo multi-referenciado* (p. 31-38). Óbidos, PT: UIED.
- Saviani, D. (2005). História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista do Centro de Educação*, 30 (02), 11-26.
- Schriewer, J. (1993). El método comparativo y la necesidad de externalización: Criterios metodológicos y conceptos sociológicos. In J. Schriewer, & F. Pedró, (Eds.). *Manual de Educación Comparada* (189 – 252). Barcelona: PPU.
- Schriewer, J. (2003). Globalisation in Education: process and discourse. *Policy Futures in Education*, 1 (2), 271-283.
- Siniscalco, M. T. (2003). Perfil estatístico da profissão docente. São Paulo: Moderna, UNESCO.
- Soysal, Y. & Strang, D. (1989), “Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe”, *Sociology of Education*, Vol. 62, nº 4, p. 277-288.
- Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 61-88.
- Teodoro, A. (2003) *Globalização e Educação: Políticas educacionais e novos modos de governança*. São Paulo –SP: Editora Cortez.
- Trojan, R. M. (2010, março). Políticas de Formação de Professores na Espanha e no Brasil: Estudo comparado sobre tendências internacionais. *Anales del IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*, Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO – International Bureau Education (2010/11). World Data on Education. Recuperado em Maio, 2014, de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Viet\\_Nam.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Viet_Nam.pdf).
- \_\_\_\_\_. (2004) O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna.

Zetterberg, S. (2001). *Resumo dos principais fatos históricos da Finlândia*. Jyväskylä.  
Recuperado em 31 de agosto, 2015, de  
<http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=225699&nodeid=41806&culture=pt-PT>.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Triangulação .....	4
Figura 2 - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo .....	38
Figura 3 - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa .....	52
Figura 4 - Universidade de Jyväskylä .....	64
Figura 5 – Sistema Educacional Finlandês antes de 1970.....	76
Figura 6 – Sistema Educacional Finlandês depois das reformas da escola básica e secundária (1988) .....	77
Figura 7 – Sistema Educacional Finlandês em 2005 .....	78

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados Demográficos .....	35
Quadro 2: Brasil – Portugal – Finlândia.....	36
Quadro 3 – Formação Docente no Brasil: Principais Momentos (Séc. XIX e XX) .....	46
Quadro 4 - Emprego para Professores segundo níveis e modalidades de ensino – Brasil, 2006 .....	49
Quadro 5 - Educação Básica: Professores no Trabalho Principal, segundo nível de ensino, sexo e cor/raça – Brasil, 2006 .....	50
Quadro 6 - Educação Básica: Distribuição dos professores no trabalho principal, segundo faixas de idade e níveis de ensino – Brasil, 2006.....	51
Quadro 7 - Educação Básica: Nível de instrução dos professores no trabalho principal, segundo níveis de ensino – Brasil, 2006 .....	51
Quadro 8 – Evolução do número de alunos no sistema educativo português .....	55
Quadro 9 - Formação Docente em Portugal: Principais Momentos (Séc. XIX e XX)...	59
Quadro 10 - Docentes por natureza de estabelecimento e nível de educação/ ensino, em Portugal, 2005/2006 .....	61
Quadro 11 - Docentes por nível de educação/ensino e sexo, em Portugal, 2005/2006..	62
Quadro 12 - Docentes por nível de educação/ensino e por grupo etário, no Continente (2005/2006) .....	63
Quadro 13 - Docentes por nível de educação/ensino, segundo habilitação académica, no Continente, 2005/2006 .....	64
Quadro 14 - Formação Docente na Finlândia: Principais Momentos (Séc. XIX e XX)	74
Quadro 15 – Número de Professores por níveis de ensino na Finlândia (2013) .....	79
Quadro 16 – Instituições Educacionais por nível de ensino na Finlândia .....	80
Quadro 17 – Habilitação académica dos docentes por níveis de ensino na Finlândia (2013) .....	80
Quadro 18 – Habilitação académica dos docentes na educação especial e de adultos na Finlândia .....	81

Quadro 19 - A participação dos professores em treinamento em serviço e intercâmbio de especialistas em 2013 (%) .....	82
Quadro 20 – Distribuição de professores por género nos diversos níveis de ensino na Finlândia (2013) .....	83
Quadro 21 – Distribuição etária dos professores na educação básica .....	83
Quadro 22– Distribuição etária dos professores por níveis de ensino na Finlândia (2013) .....	84
Quadro 23 – Primeiras Evoluções no Campo das Atividades Docentes .....	86
Quadro 24 – Expansão do Modelo de Escola Normal .....	88
Quadro 25 – Definição do Modelo de Escola Normal .....	89
Quadro 26 - Regimes políticos que marcaram a Educação Pós-Guerra	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Quadro 27 - Evolução do sistema de ensino finlandês desde 1960:	<b>Erro! Indicador não definido.</b>